DOCUMENT RESUME

ED 364 078 FL 021 608

AUTHOR	de Greve, Marcel, Ed.; Rosseel, Eddy, Ed.
TITLE	Problemes linguistiques des enfants de travailleurs migrants (Linguistic Problems of the Children of Migrant Workers).
INSTITUTION	Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE	77
NOTE	230p.; Papers presented at the Annual Meeting of the Association internationale pour la recherche et al diffusion des methodes audio-visuelles at structuro-globales (10th, Ghent, Belgium, May 28-30, 1976).
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE	French; English; Italian
EDRS PRICE	MF01/PC10 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Academic Achievement; *Bilingual Education; Communication Skills; Diachronic Linguistics; Elementary School Students; Elementary Secondary Education; Family Programs; Foreign Countries; Foreign Students; International Organizations; Language Maintenance; Language Planning; Language Research; Language Variation; *Migrant Children; *Migrant Education; *Migrant Youth; Native Language Instruction; Portuguese; Program Descriptions; Program Design; Program Effectiveness; Psychological Patterns; Secondary School Students; Second Language Instruction; Second Language Learning; Skill Development; Student Placement; Teacher Education; Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS	*Anomie Theory; Belgium; Council of Europe (France); Europe; France; Spain; Switzerland (Geneva)

ABSTRACT

Papers on language difficulties encountered by migrant workers' children include: "Anomie in Bicultural Education" (Hugo Baetens Beardsmore); "An Investigation into Bilingual Education for Children from Favoured Socio-Economic Backgrounds" (Hugo Baetens Beardsmore); "Orientations of Foreign Children Relating to Placement in Special Classes" (in French) (Jean Clevy); "Contribution to Reflection on the 'Training' of Teachers with Foreign Children" (in French) (Jean Clevy); "Bilingual Education for the Children of Migrant Workers: The Adaptation of General Models to a New Specific Challenge" (Joshua A. Fishman); "Prospects for Family Training" (in French) (Jean-Pierre Lagarde); "Contribution to the Understanding of Scholastic Problems of Migrant Workers' Children" (in French) (Xavier Piolle); "An Experiment in Multicultural Education in a Portuguese Migrant Situation" (in French) (Iraci Poleti); "Critical Description of an Experiment on the Teaching of the Native Language to Migrant Children" (in French) (Bernard Py); "Placement of Migrant Children in the Genevan Community and Schools" (in French) (Micheline Rey-Von Allmen); "Migrant Languages: Linguistic Change in Progress" (Mario Saltarelli, Susan Gonzo); "Implications of Recent Sociolinguistic Research for the Problems of Migrant Worker Children" (Roger W. Shuy); "Helping Migrant Children to Communicate: Some Implications of the Council of Europe Work in Language Systems Construction" (J. L. M. Trim); and "Linguistic Problems of Immigration and Proposal for Language Instruction Appropriate to the Level of Children" (in Italian) (Teresa Di Fonzo, Patrick Van Molle). (MSE)

ED 364 078

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

E. Rossel

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

BEST COPY AVAILABLE

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

Collection d'«Études linguistiques»

22

Direction

Sylvain De Coster - Marcel De Greve - Frans Van Passel

Comité de Rédaction

S. Garcia Bardon (Louvain), P. Godaert (Louvain), F. Gomes de Matos (São Paulo), R. T. Nasr (Beyrouth), J. Nivette (Bruxelles), E. Rosseel (Gand), E. Roulet (Neuchâtel), P. Vanbergen (Anvers).

Secrétariat général : Université de Gand,
Faculté de Philosophie et Lettres,
Blandijnberg 2 — B 9000 Gand

BEST COPY AVAILABLE

PROBLÈMES LINGUISTIQUES DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS MIGRANTS

M. DE GRÈVE & E. ROSSEEL (eds.)

PROBLEMES LINGUISTIQUES DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS MIGRANTS

10e Colloque de l'AIMAV
en collaboration avec la
Commission des Communautés européennes

AIMAV Bruxelles 1977 DIDIER

5

D/1977/1324/29

INTRODUCTION

Le 10e colloque de l'AIMAV, à participation réduite, a été organisé, avec la collaboration de la Commission des Communautés européennes, à l'Université de Gand, du 28 au 30 mai 1976. Il fut consacré aux «problèmes linguistiques des enfants des travailleurs migrants».

Ce colloque avait pour but de confronter un certain nombre de recherches en cours sur les problèmes linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, socioculturels et neuropsychologiques de l'éducation des enfants de travailleurs migrants. Cette confrontation fut conçue comme une activité parallèle aux recherches en cours dans deux groupes de travail constitués au sein de l'AIMAV et ayant comme objets : pour le premier groupe de travail, l'étude de l'importance de l'enseignement de la culture et de la langue maternelles dans l'éducation des enfants migrants, de la place de cet enseignement dans l'enseignement primaire, ainsi que l'étude comparative du matériel didactique utilisé ; pour le second groupe de travail, l'étude comparative des méthodes d'enseignement linguistique accéléré de la langue étrangère utilisée au profit des enfants migrants.

Les raisons qui furent à l'origine de ce colloque étaient de trois ordres : 1° donner à des chercheurs, — linguistes, sociologues, psychologues, — des pays membres de la Communauté européenne l'occasion de faire le point des résultats de leurs travaux, de discuter de leurs recherches en cours et de leurs projets ou hypothèses de travail, de confronter leurs résultats ou leurs schémas théoriques avec ceux obtenus dans d'autres pays, européens ou extra-européens ; 2° mettre à la disposition des éducateurs, ainsi que des responsables administratifs et politiques, un aperçu aussi actuel que possible des résultats d'un certain nombre de recherches dans le domaine envisagé ; 3° parvenir, éventuellement, à la formulation de recommandations destinées aux autorités politiques et administratives des pays de la Communauté européenne.

Les travaux du colloque se sont effectués d'une part sous la forme de communications faites par des chercheurs spécialement sollicités à cet effet, d'autre part sous la forme d'échanges de vues auxquels ces communications ont donné lieu. Les résultats de ces deux formes de travail trouvent ici même leur expression.

Comme il s'agissait d'une approche de l'ensemble, manifestement complexe, des problèmes envisagés, les communications ont traité aussi bien

de questions d'organisation scolaire que de méthodes pour la conduite de la recherche linguistique, du processus de l'acquisition de la compétence et de la performance langagières, des conditions socioculturelles réservées aux enfants migrants, et d'expériences diverses faites «sur le terrain». De même, les discussions auxquelles les communications ont donné lieu ont porté sur ces thèmes. Il s'ensuit que la présente introduction se limite à une mise en évidence des lignes de force de ces interventions.

1. Considérées globalement, les communications et les interventions ont fait apparaître deux pôles dans les préoccupations des participants, d'une part celui qui concerne les éléments d'ordre institutionnel, d'autre part celui qui envisage l'ensemble des «données» d'ordre linguistique. Aussi bien est-il apparu qu'il était impossible de dissocier les aspects linguistiques des aspects socio-culturels et psychologiques que pose le problème de l'éducation des enfants de travailleurs migrants.

2. Il est apparu qu'il convient de définir clairement les objectifs de l'éducation des enfants migrants. En effet, s'il est nécessaire de les intégrer rapidement dans leur nouvel environnement socio-culturel et, partant, de leur apprendre de façon accélérée la langue du pays d'accueil, il est non moins important d'assurer l'enseignement de la langue, — tant écrite que parlée, — et de la culture maternelles, et cela dans le système scolaire même.

3. Les participants ont, tous, mis en évidence qu'au lieu de discuter de modèles scolaires de façon isolée, il conviendrait de les envisager dans leur relation avec la formation des maîtres et avec les activités extra-scolaires. A cet égard, les participants ont insisté sur l'importance primordiale d'établir et de coordonner des stratégies de formation d'enseignants, aussi bien de ceux du pays d'accueil que de ceux venant des pays d'origine des migrants ; en effet, une carence des plus regrettables dans ce domaine a, d'une façon générale, été observée. D'autre part, il est également apparu nécessaire de prendre en considération les relations entre la recherche universitaire et l'école, cette dernière étant représentée aussi bien par les enseignants que par les autorités administratives.

4. L'ensemble des participants a considéré qu'il est de la plus haute importance de mieux informer les autochtones des pays d'accueil au sujet des travailleurs migrants et de leurs problèmes. A cet égard, les «mass-media» et l'école pourraient contribuer d'une manière non négligeable à un changement de mentalité et, dès lors, à une meilleure insertion des populations migrantes.

5. Si les participants au colloque ont vivement souhaité que soient respectées la langue et la culture d'origine des migrants, ils n'en ont pas moins mis en garde contre la tendance à promouvoir la conservation de comportements traditionnels qui ne correspondent pas aux réalités du nouvel environnement des enfants et qui pourraient bien avoir perdu leur valeur dans le pays d'origine. Aussi bien y a-t-il lieu de concevoir l'existence et l'évolution d'une situation nouvelle qui aboutirait à une nouvelle identité culturelle. Il est considéré comme souhaitable que cette nouvelle culture ne soit pas rejetée et que, bien au contraire, les enfants migrants soient encouragés à reconnaître et à accepter leur identité particulière, voire à s'en réjouir.

6. Les participants au colloque ont émis l'avis que les cours de langues diffusés par les moyens audio-visuels devraient inclure des informations utiles concernant les divers problèmes, — sociaux, administratifs, politiques, etc., — pouvant se poser aux migrants. Il a également été jugé souhaitable d'appliquer la recommandation du Bureau International du Travail de réserver quelques heures par semaine, prises sur le temps de travail du migrant, et destinées à promouvoir une meilleure insertion dans les pays d'accueil. Il s'agit d'une recommandation à l'adresse des autorités européennes.

7. Les participants ont considéré que les analyses linguistiques des langues des migrants devraient à la fois être détaillées et avoir un aspect global. C'est ainsi que des recherches sur les interférences devraient se faire, d'une part en rapport avec une analyse générale d'erreurs ou d'une description générale d'une langue intérimaire ; d'autre part en différenciant les causes des interférences en tenant compte des théories psychologiques de l'acquisition des langues. De cette manière on pourrait lier les analyses plus poussées à des propositions générales et théoriques concernant les différents types de langage de migrants. Il conviendrait de fonder des appréciations sur la langue des élèves en se référant à des enregistrements et non sur la base de jugements plus ou moins intuitifs des maîtres.

8. Un problème ouvert reste le choix de la langue dans laquelle les élèves doivent apprendre à lire et à écrire.

9. Il semble que le succès dans l'apprentissage des langues dépende surtout du milieu social et beaucoup moins des structures scolaires et des programmes didactiques. D'autre part, il est apparu que même les enfants de milieux sociaux plus favorisés ont besoin du «climat» de la langue maternelle pour acquérir un comportement scolaire adéquat.

10. Il ressort des discussions que des recherches ethno-méthodologiques plus poussées sont nécessaires pour cerner le concept de «langage fonctionnel». A ce propos, il y a lieu de signaler que des recherches visant à élaborer un vocabulaire minimal (niveau-seuil) sont en cours.

11. Une part importante des discussions fut consacrée à l'équilibre à obtenir entre la «technique» de l'immersion et celle des classes d'accueil. Il est apparu comme souhaitable d'approfondir l'étude de cette question en fonction de la question de savoir si l'on peut délimiter un temps de présence des enfants dans les classes d'accueil. Il semble, en effet, que cette période devrait être limitée, car l'appartenance, le plus tôt possible, à une classe normale favorise une plus grande motivation psychologique ; de plus, on pourrait redouter les dangers d'un glissement de la classe d'accueil vers la classe-ghetto, s'il ne s'établit pas de contacts et d'échanges entre les différentes classes. D'autre part, des cas présentés et des discussions qui suivirent, il ressort que la consultation des parents des enfants migrants, là où elle a été pratiquée, donne des résultats appréciables. Une telle consultation est donc à encourager.

12. On a suggéré la création et la distribution à grande échelle, et dans toutes les langues concernées, d'une revue s'adressant aux enseignants, aux associations, etc. Cette revue devrait être consacrée à des problèmes précis, afin d'éviter que les mêmes problèmes se posent à des endroits différents.

Les participants au colloque ont unanimement constaté la gravité et le caractère d'urgence de l'ensemble des problèmes étudiés et ont considéré qu'il convenait de continuer le travail, fût-ce dans des formes plus précises et autour de thèmes mieux circonscrits. Ils ont souligné la nécessité de provoquer une coordination de l'organisation de l'éducation des enfants de migrants, dans laquelle seraient impliqués les pays concernés, non seulement au niveau bilatéral, mais également au niveau de la Communauté européenne et des différents pays d'origine pris comme un ensemble.

Marcel De Grève et Eddy Rosseel
Université de Gand

HUGO BAETENS BEARDSMORE
University of Brussels (V.U.B.)

ANOMIE IN BICULTURAL EDUCATION

Among the many complex phenomena featured in bilingual education investigations the question of *Anomie* is one that is relatively neglected. It is felt necessary to focus attention onto a characteristic in the individual bilingual's development which, unless treated with the same respect as many of the other variables that can influence behaviour, may have serious repercussions of a psychological and social nature. This paper does not attempt to reveal any new insights into linguistic anomie but to clarify its importance in the light of previously conducted research.

The dictionary definition of anomie is threefold, the third of which being of major importance to the student of bilingualism :

a) a state of lawlessness or normalness ;
b) a state of society in which normative standards of conduct and belief have weakened or disappeared ;
c) a similar condition in an individual commonly characterized by personal disorientation, anxiety and social isolation. (WEBSTER)

The first investigator to draw attention to anomie was Durckheim in his famous work *Le suicide* (1897), where he describes it as a state of frustration caused by a desire to achieve material satisfactions which are beyond the reaches of the individual ("anomie économique", 274). Durckheim hints on the possibility of similar frustrations possibly arising in man by what he calls the "intemperate" desire to satisfy other non-material needs, due to the human being's insatiable quest for self-advancement. The overtone of moral judgement implicit in these early definitions has been shed over the years as the notion has been extended and refined to cover more explicit categories of human behaviour. Durignand, in *l'Anomie*, brings us one step nearer to the nature of anomie amongst bilinguals when he defines the feature as,

"un inachèvement qui cherche un achèvement".

which is characterized by a

> "sentiment d'une rupture par rapport au monde habituel".

The use of the term by Halstead as,

> "la perte de la capacité d'évoquer des mots désignant des objets familiers ou des symboles".
>
> (in PIERON)

although more specifically linguistic, is more clearly connected with aphasia (Cf. RIEBER & BRUBAKER) and will not be taken into account for the purposes of this report. Nor will the wider implications of anomie and deviant behaviour as discussed in Clinard.

The rôle of anomie in the lives of bilinguals, particularly adolescents, was brought home in a study by Child in his book *Italian or American? The Second Generation in Conflict*. Child had observed that the children of Italian immigrants to New York often revealed symptoms of bewilderment and frustration brought about by the conflict of loyalties and aspirations generated between the home language/culture, which was Italian orientated, and the language/culture of the outside world, overwhelmingly orientated towards the values of American civilization. For many Italo-American adolescents the conflict could not be resolved without making a choice, either to withdraw from the all-pervading outside environment into that of the Italian-centred home community, or to manifest an open preference for the American set of cultural values, thereby causing upset and often severance from the family unit. A third alternative was withdrawal in a rather apathetic way from thinking in ethnic terms of any sort. All of these solutions could be beset by hazards for the individual's psychological development since they implied the rejection of an important component of the life-pattern to which these adolescents belonged. In short, they led to a confusion of identity.

The reaction noted by Child arises from an inability to resolve the conflicting demands made upon the individual by the two linguistic/cultural communities in which he finds himself. Such conflicting demands are forever present to the bilingual but can be more acute for the adolescent attempting to develop a complete set of personality traits along two different channels :

> "Quelque plaisir que l'homme éprouve à agir, à se mouvoir, à faire effort, encore faut-il qu'il sente que ses efforts ne sont pas vains et qu'en marchant il avance. Or, on n'avance pas quand on marche vers aucun but ou, ce qui

> revient au même, quand le but vers lequel on marche est à l'infini. La distance à laquelle on en reste éloigné étant toujours la même quelque chemin qu'on ait fait, tout se passe comme si l'on s'était agité sur place ... Poursuivre une fin inaccessible par hypothèse, c'est donc se condamner à un perpétuel état de mécontentement" (DURKHEIM, 274).

The very nature of the average bilingual's development implies that the goals after which he is striving will be inaccessible, since the acquisition of perfectly balanced "ambilingualism" (Halliday, McKintosh & Strevens), the complete mastery of two languages and the use of both in all uses to which either can be put, is exceptional. It is therefore fairly evident that to the bilingual who is trying to reconcile two widely divergent linguistic and cultural patterns the inaccessible goals presented to him by his two environments may well lead to feelings of immense frustration and upset. This is more so the case when the cultural norms of the two communities are highly differentiated, as for example, those of Western European and Arab communities. Moreover, since cultural communities tend to be exacting in their demands on the individual, and particularly the young person who is developing along patterns laid down by the community, the stresses imposed can be very great. As Sharp has put it:

> "The bilingual's two languages give him access, consciously or unconsciously, to two cultures, which may in general be very similar or very different, though however similar they may be there will be differences which in many cases will cause conflicts of loyalties. Learning a language involves acquiring the values and attitudes of the community using the language, learning two languages which have or gain equal or near equal status in the individual's life presents him with many moments of choice or confusion" (SHARP, 77).

The extent of the inner moral conflicts to which immigrants and frequently immigrant children are subjected in making the transition from the cultural tradition of the home country to that of the new country can lead to social dislocation.

> "Cultural conflict seems to be an incident of cultural assimilation and the result is that those persons who are, so to speak, in transit become the melting pot or melting pots in which the cultural processes take place. This is the case in a peculiar sense of the so-called marginal man, i.e., the individual who finds himself on the margins of two cultures and not fully or permanently accomodated to either" (PARK, 109).

The phenomenon of anomie does not tend to present itself in the early stages of the move up the cline towards bilingualism, in the pre-bilingual stage of the foreign-language learner who is looking into the new linguistic environment from the secure reaches of his own culture, accepted value-judgements and unquestioned, shared, standard behaviour patterns. It appears to manifest itself more when the individual has moved a considerable way towards becoming a bilingual, at the point where he begins to move out of one linguistic cultural group and into another, thereby forcing him to readjust his accepted set of behaviour patterns in the light of new, totally different norms accepted in the other linguistic group. The difficulty inherent in this situation is created by the fact that both the cultural group one is leaving and that one is entering will not fail to notice any possible lack of total assimilation. Both are likely to sanction this in a multitude of subtle ways, thereby underlining the individual's inadequacies in group reference terms:

> "... it is difficult to be both Jewish and Russian, or Algerian and French, and this is so because the person involved realizes that two separate networks of valued people expect him to show unambiguous signs of allegiance to one group or the other. It is extremely painful to be caught in the influence systems of two or more ethnic groups and to be 'tested' by members of one group or the other who demand evidence of one's true colours." (LAMBERT & GILES, 127)

The problem is rendered acute from two directions. The individual, as he progresses in the second language, becomes potentially more aware of his inadequacies and more conscious of the cultural implications of these inadequacies. The "new" community, on the other hand, raises its expectations from the individual to conform as he progresses towards greater proficiency in the second language. A similar duality exists with reference to the first language. Greater acceptance of the values of the new language community may cause a reappraisal of those of the original language community on the part of the individual. The original community, on the other hand, still expects the individual to react towards that community as though he had not assimilated any of the values of another community.

It seems fairly clear from what has preceded that anomie is less evident (though not necessarily absent) amongst young children than it is amongst adolescents, teenagers and adults who have greater difficulty in reconciling new behaviour patterns with older acquired ones. Failure to achieve this reconciliation may often lead to a rejection of part if not all of the "life

pattern" implied in one or the other of the bilingual's linguistic environments. Potentially disturbing for the psychological and social behaviour of the individual, anomie is the result of an inability to work out some solution to the conflicting demands imposed by the presence of two cultures. On a purely linguistic level, Haugen calls an awareness of individual inadequacies *schizzoglossia*, a self-explanatory term ; he goes further to suggest that it is prevalent amongst foreign-language teachers, an intellectually privileged caste of bilingual !

In contrast to Child's findings in New York, more recent research carried out on anomie in bilinguals has dispelled some of the fears that could possibly arise. Most of this work has been conducted by the Canadian psychologist, W. E. Lambert. Lambert's findings are on the whole positive, though they need to be examined with care and should not be interpreted too loosely. Analysis of his writings on bilingualism leads to the impression that he is favourably disposed towards the acquisition of more than one language/culture. Consequently, the design of his experimentation and the interpretation of his results may partly be flavoured by a desire to promote the positive aspects of bilingualism. This is in no way a criticism, merely a precautionary measure intended to prevent a too literal or too universal application of certain findings to all bilingual contexts. It must not be forgotten that most of Lambert's experimentation on anomie was carried out in a North American context amongst relatively favoured socio-economic groups. Moreover, much research has shown that anomie is inversely related to social and economic status :

> "... anomy is highest among certain sectors of the population : old people, the widowed, the divorced and separated, persons of low education, those with low incomes and low prestige occupations, people experiencing downward social mobility, Negroes and foreignborn, farmers and other rural residents" (McCloskey & Schaar, 19),

in other words, persons who do not share in the articulate and active community and are prone to confusion about the norms.

On the whole Lambert's experiments tend to show positive aspects as outweighing negative aspects in the evaluation of bilingual education programmes. However, one of the most important features that determines success is the attitude of the learner :

> "If the learner is appropriately orientated he may find that by learning another social group's language he has made the crucial step in becoming an accultured part of a second linguistic cultural community. Advancing

> towards bi-culturality in this sense may be viewed as a broadening experience in some cases, or it can engender 'anomie', a feeling of not comfortably belonging in one social group or another" (LAMBERT *et al.*, 1970, 473).

In other words the successful second language learner gradually adopts aspects of behaviour which characterize members of another linguistic cultural group, particularly if the learner's ethnocentric tendencies are not over strong and if the motivation is integrative rather than instrumental. However, it must be borne in mind that anxiousness to learn another language for integrative purposes may perhaps be based on a feeling of dissatisfaction with one's own ethnic group. If this is the case, it is likely that anomie will manifest itself since total severance of the bonds that link the learner to his original group is unlikely, while total integration into the new group may well be impossible. This is more likely to be true if the two culture groups involved are widely divergent. Even when the two cultures are as nearly compatible as those of French and English, success, in the widest sense of the term, is not at all guaranteed :

> "Depending on the compatability of the two cultures, he (the bilingual) may experience feelings of chagrin or regret as he loses ties in one group, mixed with the fearful anticipation of entering a relatively new group" (LAMBERT *et al.*, 1970, 474).

The assumption that anomie can be present in even the highly motivated learner is based on an experiment carried out by Lambert where it was noted that advanced college and postgraduate students who were learning French showed signs of anomie which were markedly high when they thought and even "dreamed" in French :

> "At the same time, they began to seek out occasions to use English even though they had solemnly pledged to use only French for a six-week period." (LAMBERT, 1972, 277)

The author suggests that these students felt a strong dose of anomie at the point where they became so skilled as to begin to feel like Frenchmen and that the resulting unease led to the development of strategies to minimise such feelings.

In another community-based study, *Measuring the Cognitive Consequences of Attending Secondary School in a Second Language*, Lambert puts forward a model for bilingual schooling which not only helps to impede the development of anomie but which also promotes positive sen-

timents towards other language groups. Using a series of tests to measure ability at language skills in the home language and the foreign language, as well as in non-language subjects like mathematics, he compared monoglot children with bilingual children. On a comparative basis, the children in the bilingual programme showed no retardation or negative transfer in the home language skills. There was no difference between the monoglot group and the experimental group in non-language subjects. Although not as competent as the control-group children in *all* the language skills, those in the experimental group showed similar degrees of comprehension and diversity of vocabulary and the verbal content of their production in the foreign language was as long and as complex as that of the control group.

A positive aspect of this early bilingual education was that the children's attitudes towards members of the foreign-language group were favourably affected as a result of the programme. The children were far more charitable, less ethnocentric and less biased towards their own ethnic group and they had healthy views about themselves. They also considered themselves to be bicultural in outlook. A revealing conclusion of Lambert's is well worth noting:

> "We consider this outcome to be at least as important as the mastery of the other group's language" (LAMBERT, 1972, 334).

The experiment described above indicates how anomie can be avoided if the bilingual education programme is started early enough but it appears less avoidable with older subjects, and this in spite of positive attempts on the part of the learner to identify wholeheartedly with the second language/culture. The extent to which feelings of anomie can have disturbing effects seems to depend strongly on the attitudes of the learners. In *Ethnic Identification and Personality Adjustments of Canadian Adolescents of Mixed English-French Parentage*, Lambert tried to discover whether adolescents who are expected to learn the distinctive social characteristics of the two cultures represented in their families are faced with conflicts because of the demands made upon them, or whether the experience with two cultures broadened and liberalized the child. Tests used included a measure of ethnic identification, a social distance scale (identification with or rejection of one of the ethnic groups), a measure of self-esteem and stability, a measure of the child's perception of its parents, a measure of peer-relationships, an attitude scale and a measure of values. Results from these tests were encouraging. By comparison with children from

homogeneous monoglot backgrounds the mixed or bicultural adolescents appeared to have no problems in identifying with their parents, nor with self-esteem or stability. In peer relationships it appeared that the *minority* language group, whether from mixed or homogeneous marriages, required more warmth and affection than the similar *majority* language group. In attitudinal dispositions, the mixed group showed no bias towards either major cultural reference group whereas homogeneous subjects clearly favoured their own ethnic group over the other.

> "In conclusion, the profile of characteristics of the subjects with mixed ethnic parentage is a healthy one in every respect when comparisons are made with groups with homogeneous ethnic backgrounds ; they identify with their parents, especially with their fathers, as well as the comparison groups do ; they relate themselves to and identify with both ethnic reference groups ... they show no signs of personality disturbances, social orientation, or anxiety, nor do their self-concepts deviate from those of the comparison subjects ; they see their parents as giving them relatively more attention and personal interest, and their attitudes towards parents are as favourable as those of the comparison groups ; they seek out distinctively affectionate relationships with their peers ... the values they receive from their parents show the influence of both ethnic backgrounds as do their achievement orientations which are less extreme than those of comparison groups. Rather than developing a divided allegiance or repressing one or both aspects of their backgrounds, as has been noted of the offspring of immigrants to America ... they apparently have developed a dual allegiance that permits them to identify with both their parents and to feel that they are wanted as family members." (LAMBERT & AELLEN, 284-285)

Although the above study deals more with the children of mixed marriages than with immigrant children, the problems faced by the latter are not necessarily dissimilar. It could also be assumed that in the right circumstances immigrant children should also be able to develop a dual allegiance and identification with two cultural communities.

In a further study of a linguistic minority group (Louisiana Franco-Americans) however, it was noted that students who had problems in learning the majority language, English, strived to dissociate themselves from their background of origin so as hopefully to make a more satisfactory adjustment to the American culture and language. The children faced a cultural conflict of allegiances which affected their skill in both of their languages. Furthermore, because of the problems regarding their allegiance to each of their cultural heritages they appeared to be comparatively reser-

ved and embarassed about their own variety of the minority language (LAMBERT *et al.*, 1970). Those who expressed a definite preference for the American over the French culture and who negated the value of knowing French were more proficient in English than French and were anxious about their actual competence in English. Those who identified themselves as French showed greater skill with French than English, while those with conflicting allegiances had relatively poor performance in both languages. Only those who were above average in intelligence and unprejudiced towards foreign peoples profited totally from their experience and became fully bilingual.

On the whole, the work on anomie amongst bilinguals gives clear indications as to the rôle of cultural equilibrium. If there is no stable balance then the individual, as he progresses towards bilingualism, encounters pressures that may affect his self-concept, his sense of belonging and his relations to the two cultural linguistic groups, the one he is slowly leaving and the one he is entering. This appears to be particularly true of adolescents. On the other hand, bilinguals who are bicultural, particularly from early childhood onwards, appear to enjoy certain fundamental advantages which can counterbalance the different pulls of allegiance they might be subjected to. Three American studies indicate how minority group youngsters learn the host country language better and adjust more comfortably to the host country if their linguistic and cultural ties with the community of origin are kept alive and active from infancy onwards (LAMBERT, GILES & PICARD, 132).

> "... the child brought up bilingually and biculturally will be less likely to have good versus bad contrasts impressed upon him when he starts wondering about himself, his own group and others. Instead he will probably be taught something more truthful, although more complex: that differences among national and cultural groups of peoples are actually not clear-cut and that basic similarities among peoples are more prominent than differences. The bilingual child, in other words, may well start life with the enormous advantage of having a more open, receptive mind about himself and other people" (LAMBERT, 1972, 230).

Although experimentation indicates that the effects of anomie are likely to be less where bilingual education takes place early in the child's schooling, its appearance in young children of primary school age cannot be totally discounted. It may even be accentuated if the bilingual education being given is based on the school language differing from the home

language. This has been noted amongst children from favoured socio-economic backgrounds in Brussels who were first sent to school in French when their home language was English. Clear cases of withdrawal from any participation in school activities with attendant symptoms of panic at the very notion of attending school were apparently due to the abrupt change-over for five year olds from one language environment at home to another at school (cf. BAETENS BEARDSMORE). It was noted that even after later transfer to an English school several of the children refused to cooperate in the transition classes designed at gently assimilating them into the French environment. This was presumably as a result of the initial shock received when these children had been "thrown in" to the strange linguistic environment of their original school. Although there is no experimental evidence, enquiries into these cases led to a belief that the rejection of the school language by such very young children was probably related to parental attitudes where similar rejections were unwritingly transmitted to the children.

The rôle of parental attitudes cannot be sufficiently stressed if problems of withdrawal from one of the two linguistic cultures are to be avoided. Lambert's successful results clearly indicated a correlation between absence of anomie and positive parental attitudes towards both languages. However, it cannot be taken for granted that parental attitudes will contribute towards a balanced development within the child ; on the contrary they may well counter attempts on the part of the school to produce balanced bicultural bilinguals. Nor is it realistic to assume that immigrant parents can easily be brought to cooperate efficiently with the school so as to avoid any conflicts that might arise from the assimilation of the host culture. The onus lies with the school and the designers of the bilingual programmes to take diverging allegiances into account when presenting a programme susceptible of generating irreconcilable culture conflicts. Parents should be drawn into the process as closely as possible, as has been indicated by so many reports (cf. EK, KJOLSETH, NATIONAL SWEDISH BOARD OF EDUCATION) so that parental misunderstanding of the programme will be less likely to counter its effects. As the Canadian experiments have shown it is not necessarily utopic to draw up balanced bilingual education programmes where the *bicultural* element is stressed to allow for the positive advantages of both cultures to be exploited to the full.

> "No child should be expected to cast off the language and culture of home as he crosses the school threshold, nor to live and act as though

> school and home represent two totally separate and different cultures which have to be kept firmly apart. The curriculum should reflect many elements of that part of his life which a child lives outside school" (BULLOCK, 286).

It is precisely because this separation took place, and in so abrupt a manner, that the phenomenon of anomie appeared in such young children as those referred to in the Brussels case mentioned earlier. That is why a transition stage for newly arrived immigrants or for children attending school in a foreign language for the first time is so important.

Teachers working in the new language in these transition stages (i.e. in the host community language) should, as the Bullock report points out (287) have positive attitudes towards the culture of origin of their pupils, though all teachers, whether they be working with the language of origin or the host language, should be careful not to present elements of either culture in a way that might cause negative transfer or conflicting aspirations. Teachers working in the home language should be native speakers with a good knowledge of the host language and its culture.

Anomie can become more problematic and more prevalent with the older learner, even amongst the strongly motivated intelligent pupil. The question of attitudes and motivation play a decisive, though sometimes contradictory rôle. Outside cultural pressures produced by the environment can arouse anomie even when motivation to learn the new language is positive. The Louisiana Franco-American case illustrates how a positive attitude towards the overwhelmingly monoglot environmental culture may well be determined by a negation of the minority language of origin, engendering rejection of the home culture without any necessary satisfactory or satisfying assimilation of the outside culture. The integrative motivation noted in this case was based on a rejection of one of the aspects of the bilingual's make-up, resulting in no more satisfaction than if that motivation were not present. The forces that determine an integrative motivation of this nature and a concomitant rejection of the minority-group home culture are more difficult for the school to control since the pressures of the total environment are so overwhelming. However, integrative motivation need not necessarily be coupled with deprecatory feelings towards the language community of origin. The bicultural school can undertake this delicate balance by a careful coordination between the different aspects of the bilingual programme presented.

The notion of equilibrium is the all-important factor which runs through any discussion on the avoidance of anomie. The equilibrium

should be fostered not only in the linguistic achievement of the learner but also in his cultural awareness. It cannot be referred to solely in terms of calculable teaching hours devoted to one or the other language, or in the make-up of the sub-components of a curriculum, since it is impossible and probably undesirable to duplicate all activities purely for the sake of equivalency. The equilibrium to be aimed at is on the personality level, via a curriculum designed to avoid negative transfer from one language/culture to another.

The appearance of anomie is determined by many variables, some of which belong to the domain of the educational psychologist. It cannot be dissociated from the normal psychological problems to be encountered in any school situation — personality problems, retardation, insecurity, etc. Test data from a study on the *Psychological Dimensions of Anomy* (McCloskey & Schaar, 14), revealed that cognitive and personality factors (e.g., hostility, anxiety, inflexible defensiveness) play important rôles in the appearance of anomie which often resulted from psychological impediments to interaction, communication and learning, revealing impaired socialization. Although the arguments put forward in this discussion plead for a bicultural programme intended to promote cultural equilibrium, there is no panacea that will avoid individual anomie ; such cases then fall into the domain of the child guidance service. The bicultural programme can help to limit the effects of widespread anomie across a large section of a minority group school population.

Parental attitudes towards the two cultures cannot be easily controlled in cases where they are at the source of tension in the child, though their effects can be mitigated if the divorce between home values and outside-world values are not seen as being accentuated by the school. On the contrary, a bicultural education programme seen as maintaining certain cherished minority group values while at the same time opening up wider horizons for the child in the host community could well lead to stronger cooperation from parents than might otherwise be the case. The fostering of good relationships between the school and home are important if the aspirations of parents and teachers are not to be in conflict — indeed a bicultural programme should naturally help to foster such relationships since *at least* a part of the school programme will be understood by the parents.

The most difficult variable to manipulate in an attempt to mitigate the effects of anomie is that of the all-pervading host community cultural en-

vironment. The attainment of satisfaction in the majority group setting is largely determined by social factors — complete acculturation on the part of the immigrant child may well be a long way off because of racialist tendencies prevalent in society as a whole. The balanced bilingual adolescent of Arab origins may have anomie forced upon him in spite of intellectual abilities no different from those of other children in the host community, if he becomes aware of discrimination. His heightened acculturation may well make him more aware of discrimination based purely on racial factors. This could lead to a rejection of the host culture or insatisfaction with the home culture in the same way as if no equilibrium had been promoted by the school. There are of course no easy remedies to this situation.

In conclusion, it would appear that the creation of a balanced bilingual/bicultural education programme can help to dispel the dangers of anomie though it cannot eliminate it completely. It would appear that anomie is less prevalent if the bicultural programme is started early with young children, though transition classes are recommended in the initial stages of contact with the new language. The older learner appears more prone to feelings of anomie, though the North American findings would suggest that its excesses can be mitigated if identification with both cultures can be achieved.

> "There is an accumulation of evidence that children can very easily become comfortably bicultural and bilingual, and that from this base they can enhance their sense of personal well-being, their sense of social justice, and their tolerance and appreciation of human diversity" (LAMBERT, GILES & PICARD, 1975, 148).

BIBLIOGRAPHY

BAETENS BEARDSMORE, H. : An Investigation into Bilingual Education for Children from Favoured Socio-Economic Backgrounds, cf. further, 25-45.

BODEMAN, D. & OSTOW, R. : *Work and Language in a Foreign Land : Linguistic Behaviour of Foreign Workers and Native Speakers in West Germany*, in 8th World Congress of Sociology, Toronto, August 18-23, 1974.

BOSSARD, J. H. S. : The Bilingual Individual as a Person — Linguistic Identification with Status, in *American Sociological Review*, 1945, 10, 699-709.

BULLOCK, Sir A. : *A Language for Life : Report of the Committee of Inquiry Appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock FBA*, H.M.S.O., London, 1975.

CHILD, I. L. : *Italian or American? The Second Generation in Conflict*, Yale University Press, New Haven, 1943.

CLINARD, M. B. : *Anomie and Deviant Behaviour*, Cassell-Collier-Macmillan, London, 1972.

COHEN, A. : *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*, Newbury House, Rowley, Mass., Forthcoming.

D'ANGLEJAN, A. & TUCKER, G. R. : The St. Lambert Program of Home-School Language Switch, in *Modern Language Journal*, 1971, LV, 99-101

DURCKHEIM, E. : *Le suicide*, Alcan, Paris, 1897.

DURIGNAND, J. : *L'Anomie*, Collection Anthropos, Paris, 1975.

EK, M. : *Report on Auxiliary and Bicultural Teaching of Immigrants' Children in the Swedish 9 Year Comprehensive School*, The National Swedish Board of Education, Information Section, 1974.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. : Motivational Variables in Second-Language Acquisition, in *Canadian Journal of Psychology*, 1959, 13, 266-272.

HALLIDAY, M. A. K., MC INTOSH, A., & STREVENS, P. : The Users and Uses of Language in *Readings in the Sociology of Language*, ed. by J. A. FISHMAN, Mouton, The Hague, 1970, 139-169.

HAUGEN, E. : Schizoglossia and the Linguistic Norm, in *Georgetown University Series on Languages and Linguistics*, 1962, 15, 63-74.

KJOLSETH, R. : *Bilingual Education Programmes in the United States : For Assimilation or Pluralism*, in 7th World Congress of Sociology, Varna (Bulgaria), Sept. 14-19, 1970.

LAMBERT, W. E. & KLINEBERG, O. : *Children's Views of Foreign Peoples : A Cross-National Study*, Appleton, New York, 1967.

LAMBERT, W. E., JUST, M. & SEGALOWITZ, N. : Some Cognitive Consequences of Following the Curricula of the Early School Grades in a Foreign Language, in ALATIS, J. E. (ed.), *Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics*, 23, 229-279, 1970

LAMBERT, W. E. & PEAL, E. : The Relation of Bilingualism to Intelligence, in *Language, Psychology and Culture*, A. S. Dil (ed.), Stanford University Press, Stanford, 111-159, 1972.

LAMBERT, W. E. & AELLEN, C. : Ethnic Identification and Personality Adjustments of Canadian Adolescents of Mixed English-French Parentage, in *Language, Psychology and Culture*, A. S. Dil (ed.), Stanford University Press, Stanford, 266-289, 1972.

LAMBERT, W. E. : Measuring the Cognitive Consequences of Attending Elementary School in a Second Language, in *Language, Psychology and Culture*, A. S. Dil (ed.), Stanford University Press, Stanford, 331-337, 1972.

LAMBERT, W. E., GILES, H. & PICARD, O. : Language Attitudes in a French-American Community, in *Linguistics*, 158, 127-152, 1975.

MACKEY, W. F. & ANDERSON, T. (eds.), *Bilingualism in Early Childhood*, Newbury House, Rowley, Mass., Forthcoming.

MCKLOSKEY, N. & SCHAAR, J. H. : Psychological Dimensions of Anomy, in *American Sociological Review*, 30, 14-40, 1965.

NATIONAL SWEDISH BOARD OF EDUCATION : *The Teaching of Immigrant Children and Others — 2*, Second (revised) edition, 1973-11-21, 1973.

ORNSTEIN, J. & GOODMAN, P. : *Bilingualism Viewed in the Light of Socio-Educational Correlates*, in 8th World Congress of Sociology, Toronto, August 18-23, 1974.

PARK, R. E. : Personality and Culture Conflict, in *Publications of the American Sociological Society*, 25, 95-110, 1931.

PIERON, H. : *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, P.U.F., 1973.

RIEBER, R. W. & BRUBAKER, R. S. : *Speech Pathology*, North Holland, Amsterdam, 1966.

SHARP, D. : *Language in Bilingual Communities*, Arnold, London, 1973.

HUGO BAETENS BEARDSMORE
University of Brussels (V.U.B.)

AN INVESTIGATION INTO BILINGUAL EDUCATION FOR CHILDREN FROM FAVOURED SOCIO-ECONOMIC BACKGROUNDS

Parents of children from favoured socio-economic backgrounds often take a deep interest in the education of their offspring. Since they may be in a position to select and even pay for an education which they may consider as an investment for the child's future they frequently do so on criteria based on individual requirements or on quality. Parents who opt for some form of bilingual/bicultural education for their children must have particular reasons which merit investigation.

Children who receive this kind of education often reside in countries other than those of origin and may therefore be considered as the children of migrant workers, though diplomats, business executives and the like are rarely considered as migrant workers in the generally accepted sense of the term. As a social group they have hardly been investigated, rather surprisingly when one considers their numerical importance in any urban setting of international significance.

The purpose of this investigation was two-fold : first, to discover whether the problems faced by this sort of "immigrant" child are the same as, or different from those faced by less-favoured groups ; second, to discover whether the techniques and programmes provided for these privileged children can give any insights for similar programmes adapted for children from less-favoured groups.

Method

It was decided not to investigate the European school or the International Schools associated with such organisations as S.H.A.P.E. and N.A.T.O. since it was felt that sufficient information is already available in connection with these establishments (cf. for example, Ripoche).

Four schools were selected in Belgium, based on information gathered from the English language press in articles designed to advise newly arrived residents on different establishments within the public or private sector (*Brussels Times*). The schools selected were stated to pay particular attention to language in their curriculum and were chosen to represent the whole range of age groups, though all differed from each other in organisation, structure, etc.

Upon investigation it was found that press information concerning one of the schools was misleading as the establishment in question did not appear to provide a particular programme for the integration of non-native born children. Consequently, this school has not been included in this report. A slight problem arose with a second school due to a change of headship and the engagement of a completely new staff during the course of this investigation. Two reports were made for this school, one before and one after the change. Moreover, this particular establishment cannot, strictly speaking, be considered as running a bilingual programme, though it has been felt worthy of mention since its very existence is due to a backlash effect of problems due to a bilingual environment. This school will be discussed as a case apart.

An open-ended questionnaire was used for the basis of the enquiry (cf. Annexe), all questions being put orally during interviews with staff. The same questions were put both to the heads of the schools and members of the staff and where possible were followed up by observation of the teaching programme.

The Schools

All three schools retained for the purposes of this enquiry contained children from the upper-middle and middle classes with almost no exceptions. One of the schools which was not particularly aimed at foreign populations was entirely free and could possible have included children from lower income-group backgrounds. However, an apparent process of self-selection accounted for the fact that lower income-bracket parents from the immediate vicinity of this totally subsidised establishment did not choose to send their children to this school, in spite of its widely established prestige in academic prowess. Only a few children from the lower end of the middle income bracket were present in this particular school.

Of the other two schools, one was nominally free but requested parental contributions on a sliding scale in accordance with the child's age ; these were intended to cover several of the school's activities, some of which were connected with the bilingual programme. The third school was entirely fee paying and consequently run on the same financial basis as similar non-subsidised schools elsewhere in the world.

The three schools involved were :

School A — A primary school for children between the ages of 4-9, fee-paying, situated in Brussels ;

School B — A primary and secondary school (together with a kindergarten) for children between the ages of 3-18, subsidised though with parental contributions for certain activities, situated in the countryside near Brussels ;

School C — A secondary school (the primary section of this establishment was not involved in the bilingual programme and therefore not taken into account) run by Jesuits for boys only between the ages of 12-18, situated in Brussels.

As will be seen from Table I the three schools differ widely, particularly in size, although the number of pupils per class remains similar. Two of the schools were mixed while school C was for boys only. Two were interdenominational whereas school C was a Catholic school. Schools A and B were created partly in response to a need for educating children of foreign parents residing permanently or temporarily in Belgium while school C was a standard Belgian school with few foreign children. It differed from other Belgian schools in that it had a syllabus which included a bilingual element covering Belgium's two major national languages, French and Dutch.

The Programmes

Before discussing the different forms of teaching presented in the schools it is perhaps necessary to indicate what is to be understood by a bilingual programme. In the strictest interpretation of the terms a truly bilingual programme should establish equilibrium between the amount of time devoted to and number of subjects taught in either of the languages involved. (This leaves aside, of course, the almost unfeasible target of reduplication in both languages of all subjects, based on the assumption that material learnt in one language is unlikely to be equally accountable

TABLE 1

School	Type	Fees p.a. 1976	No. of Pupils	No. of Classes	Average no. of Pupils per class	Languages Used	Nationality of Staff	Nationality of Pupils
A	Primary, based on British system, mixed sex.	55.000 B.F.	68	4	± 18	English French	5 British 1 Fr-speaking Belgian	65% British 20% American 15% Commonwealth and Other
B	Kindergarten, Primary and Secondary, mixed sex.	Sliding scale: 12.500-24.000 B.F.	330	23	± 18	French English Dutch° German° Spanish°	48 Belgian 6 English 2 German	50% English-speakers 50% French-speakers
C	Secondary, Boys only.	—	1.025 (± 170)	37 (3)	± 25	French Dutch English° Latin° Greek°	118 Belgians (18 Belgians)	75% French-speakers 25% Dutch-speakers (Majority Belgians)

Languages Used — This indicates the languages involved in the bilingual programme. Other languages taught are marked °.
For School C the figures in brackets represent the numbers involved in the bilingual programme.

in the other). Most experts in bilingual education find this equal balance difficult to achieve and in fact none of the schools investigated in Belgium made any attempt at equilibrium. For the purposes of this report a bilingual programme will be considered as one that gives more pre-eminence to a second language than is normally the case in school-curricula. This definition allows for comparison with many of the situations mentioned as functioning in different countries of the world in R. Titone, *Le bilinguisme précoce*, 149-330.

The overriding consideration that determined this lack of balance were legal constraints impeding any attempt at equilibrium. The same argument also determined the choice of subjects offered in a second-language since it would appear that Belgian law does not allow for scientific subjects to be taught in a state-subsidised school in any other language than that which is the officially recognised one for the school.

Although schools B and C had differing conceptions about the implementation of their bilingual programme both claimed to strive after the same basic goals — both considered the bilingual element as an enriching factor in transcultural human understanding. This purely impressionistic observation has been confirmed by Lambert's research (1972). Both schools claimed, moreover, that at the end of the bilingual programme pupils had gained positive attitudes to the culture and representatives of the second language and that these attitudes increased as the pupils progressed through the schools. (These positive observations do not imply that more mundane considerations, such as better career-prospects for their children, did not determine parental choice of the particular establishment).

In school B most teaching took place in French, although about 50% of the children were native speakers of English, the other 50% native speakers of French. However, all children received English lessons from their entry into the school, whether at the kindergarten level or at some later stage. At the kindergarten level play activities took place in French and English, the children mixing together at all times except for 1 period per day when the English speakers would have an English lesson, the French speakers a French lesson. These took the form of recitation, repetition, singing, etc., appropriate to the age group. Language instruction in French or English took up about 4 hours per week.

Upon entry to the primary school all children received 4 hours of English per week (the amount of time devoted to this language throughout the school) though selection took place according to the native language of

the child. This pattern was observed through the whole curriculum into the final year of secondary education. Although all children received English lessons those with English as a native language went to special classes where they were taught in the same way as they would be in Britain. French speakers were taught English as a foreign-language according to their level of ability. Three levels of English were available for the French speakers ; sufficiently strong pupils joined the native speaker class, others went to an intermediate or a lower level. For the English speakers the aim was to enable pupils to take part in English language examinations set in Britain (i.e. 'O' and 'A' level English and French) while at the same time preparing them for the normal Belgian examinations via the ordinary school programme. For the French speaking children this was not the goal, though the possibility was open to a few exceptionally strong pupils who had integrated the native speaker class.

All English teachers in the school were native speakers of the language from Britain, those teaching the English speakers with recognised training according to the British system, those teaching the French speakers with experience in teaching English as a foreign language. (The two German teachers were also native speakers, although German was not given as much importance as English in the curriculum). Materials used for language teaching were in accordance with the level of the work, e.g. the native speakers were given the same materials as they would have used in British schools, the non-native learners of English were given specialised materials for English as a foreign language.

Although the French speakers were assigned to English classes according to their level of ability this was not the case for the English speakers who received French together with their opposite numbers. As French was the dominant language of the school it was not considered feasible to organise separate tuition in French for English speakers who would in any case receive all their non-language lessons through French. However, new non-French speakers with difficulties were provided with an opportunity for extra individualised tuition in French if they were seen to have problems in assimilating into the environment.

Linguistic achievement after tuition via the programme described was realistic and encouraging. The native-speakers of English compared favourably with British children in England, though teachers claimed that their range of vocabulary in English tended to be slightly more restricted than that of their peer group in Britain. This can be accounted for by the overwhelming predominance of French in the learning environment.

Although no test results were available for accurate comparisons with peer groups it appeared that the English speakers functioned well on the four basic linguistic skills of French (oral production, auditory comprehension, written production, written comprehension). Teachers did claim that they were sometimes weaker than their French speaking schoolmates in written production in French. This may be connected with age of entry into the school. For the French speakers skill in English was nowhere near native-like ability (apart from the exceptional pupils who joined the native speaker English classes) though achievement on the four skills, and particularly on oral production in English, appeared higher than average compared with children in schools where English is not given such preeminence. Again this is an impressionistic estimation since no comparative results based on standardised tests have been made. However, the apparent superiority of the children in this school can be accounted for not only by the importance given to English throughout the curriculum, but also by the fact of the presence of such a large number of English-speaking children in the school. It should be mentioned, however, that French is the language of communication most frequently used between the two populations in a mixed group, particularly in the playground.

Although the programme was not designed specifically to promote positive attitudes towards the language and culture of the English-speaking world such attitudes appear to arise spontaneously, thanks to the "normalness" of English in the curriculum right from the outset and the numerical significance of the English speaking children. Once a week an informal lunch table is organised where the meal, presided by English teachers, is taken in English. Some of the French speakers select this English table on a voluntary basis. Apart from the weekly lunch table the only clear attempt on the part of the school to promote positive attitudes towards English is the organisation of exchange visits with international rather than national schools, e.g. with the S.H.A.P.E. school, the British school and the American school in Belgium.

School C differed considerably from school B in its organisation of the bilingual programme, though there were points of similarity. In school C the two languages involved were French and Dutch. As is the case with all children attending school in the Brussels area, Dutch was an obligatory part of the curriculum from the age of 8 onwards. However, it was only in the secondary school that a special programme was provided which gave greater importance to Dutch than is normally the case in a French school. For pupils between the ages of 12-15 a two-tier system was available for

Dutch, depending on ability. Weaker pupils followed the standard programme of Dutch as a second language in Brussels while stronger pupils followed a so-called bilingual programme. This consisted of a more advanced level of Dutch as a second language, together with history and geography lessons in Dutch. Candidates for the stronger course, or bilingual programme, were selected on the basis of examination results with 80% scores in Dutch and 70% in most other subjects. Pupils following the bilingual programme received 5 hours of Dutch per week, 2 hours of history and 1 of geography in the first year. In the third year this total of 8 hours per week contact with Dutch was reduced to 6 (3 hours of Dutch, 2 hours of history, 1 of geography) due to other time-table commitments. At the end of the three-year bilingual programme the stronger group continued to receive more advanced tuition in the Dutch language and its literature but history and geography were again taught through the medium of French. This switch of languages for history and geography was determined by purely practical reasons, i.e. the need to take final examinations in these subjects in French.

Materials used as the basis of the bilingual programme were tailored to meet the needs of the population. For the language lessons pupils used more advanced materials than those of their peers in the standard classes. For example, 13 years-olds would be working on materials normally introduced with 15-16 year olds though they were still specifically designed for learning Dutch as a second-language. For the history and geography lessons the same type of materials were used as in Dutch language schools in Holland or Belgium, though teachers occasionally used French terms to help clarify an obscure point.

It should be pointed out that the homework load for pupils following the bilingual programme in school C was considerably heavier than for those following the standard programme. This was entirely due to the nature of the bilingual programme where standards were particularly exacting.

Staff involved in the bilingual programme were mostly native speakers of Dutch, though not all, and had received normal teacher training for their subjects as directed towards French speakers.

Linguistic achievement at the end of the programme was good. Examinations in the different subjects were modelled on those used in Dutch-language schools though the expectancy level was suitably modified to suit the non-native speaker pupils. Performance on the four basic linguistic skills was inferior to that of the native speaker but considerably

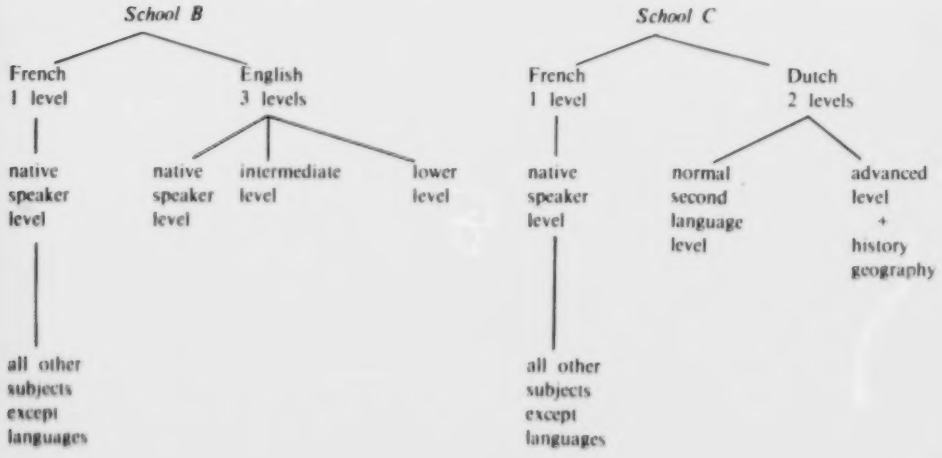
higher than that attained by parallel groups following the standard programme of Dutch as a second language.

As with school B, pupils from this school had increasingly positive attitudes towards the "other" language and its representatives as they proceeded through the programme. This was particularly encouraging in pupils whose political allegiance in the Belgian context would normally imply hostility to the Dutch language community. Few overt attempts on the part of the school were made to encourage such positive attitudes though as with school B exchange visits were again orientated towards schools where the "other" language was dominant, in this case with schools in the Netherlands.

An interesting sidelight to the organisation of the bilingual programme in this school was that it led to an elitist mentality amongst those pupils who followed the course; this was to be accounted for by the selection criteria. Consequently, there were cases of attempted parental pressure on the school to include children not considered suitable for the advanced nature of the programme. School C itself tries to minimise this effect by presenting the programme as an option based on practical criteria and in this way differs little from school B with its three-tier system for English. However it does not have the advantage of numerical balance that school B has.

Figure 2 gives a schematic representation of the two programmes compared so far.

FIG. 2



School A is a case apart in that it did not run a "bilingual" programme, though it finds its place in this report by the very nature of its existence. This school was specifically created for children of "immigrants" from favoured socio-economic backgrounds in response to problems encountered through the bilingual nature of the environment in which they were placed.

Certain parents closely involved in the educational progress of their very young children were worried by the fact that their offspring had difficulty in assimilating into the French language primary school to which they had originally been sent. The children showed signs of withdrawal, fear of school, a refusal to participate in activities, no attempt at making contacts with their peers and a general hostility to the French speaking environment around them. These features were prominent in very young children, somewhat surprisingly when one considers the generally accepted belief that very young children have little difficulty in switching languages when they first attended school. School A grew into being as a conscious attempt to provide a transition school in which English speaking children of primary school age could receive their first contact with school in their own language. The aim was to give a solid foundation in the native tongue before transfer to some French speaking school at a later stage. It should not be concluded, however, that all children in school A had had problems in French language schools ; for some parents the choice was a logical one in answer to their temporary needs as they were not intending to stay in Belgium for a protracted period of time.

The justification for the firm grounding in English was felt necessary when it was realised that these young children were not only failing to assimilate into the French environment but were also being deprived, in the French schools, of the linguistic enrichment they would normally have received from peer group contacts in their own language. Unlike less favoured immigrant children who tend to live in close proximity to others of their language greater affluence led to geographical dispersion of residence patterns so that the favoured children could not so easily make contact with other children from their own linguistic group.

The programme in school A was orientated towards the British primary system with the exception that three quarters of an hour were devoted to activities in French on four afternoons per week. These were led by a native speaker with experience in teaching French as a foreign language. Given the age of the children the activities took the form of songs, games, drawing lessons, naming objects, etc. To help bridge the gap between

English and French. French culturally orientated materials were used whenever the nature of the subject allowed. For instance, in arithmetic lessons the metric system was used rather than imperial standards, money lessons were conducted using francs, the local environment was continually referred to in talking about the outside world. All teachers were native speakers of English, except for the French teacher, with appropriate training, as can be expected given the nature of the curriculum.

Achievement in French was only minimal, due to the age of the children and the restricted amount of time devoted to the language. Nevertheless it was felt that those children who would later transfer to French schools would have a solid background in their native language as well as some elementary notions of French which would help them to settle in. Children who were returning to their country of origin would have received sufficient grounding in reading, writing and arithmetic to preclude any difficulties in adaptation. One major drawback with the programme provided in this school was that in spite of the French lessons it was perfectly possible for a child who showed some resistance to French to find himself not really being able to function adequately in the language of the majority community outside his school and home.

Discussion

Investigation of school A has shown that children from better-off parents may have problems similar to those of other immigrant children but which are rendered more acute by the life-style patterns of their parents. Many reports on bilingual education (e.g. Skutnabb-Kangas) indicate that lack of success at school with bilinguals is often connected with low economic status and semi-lingualism. However, it appears that better-off children too may have difficulties in adapting to a bilingual environment, though perhaps for different reasons. Isolation may be one important factor for these children, caused by smaller family units, greater geographical dispersion and the life-style of the parents (by life-style is meant a tendency to discourage play in the street, to depend on car-transport for social contacts, to have more formalised social contacts). These characteristics may account for a certain deprivation in contacts with native language peer groups as well as other language peer groups. (An interesting sidelight to problems faced by children of better-off parents who move from country to country with great frequency is that even when education is consistently followed in the native language in dif-

ferent parts of the world pupils often have linguistic problems coupled with behaviour difficulties. This observation was attested by a teacher in an English school with a large percentage of pupils in this situation.) As one of the interviewees from school A commented, children making their first encounter with education may find it a rather frightening experience when this occurs in a totally foreign language :

> "A feature of education for small children is their need to learn to socialise. Children who have not succeeded in a French school are often timid and solitary and often aggressive in social contact. At the same time they desperately want to join in but don't know how. They have learnt to switch off and don't listen. They are insecure and cling to the teacher, are happier in the classroom than in the playground. In view of this they must learn first to be happy and confident in the school situation before any learning can take place. This usually takes a term, even longer. The classroom organisation is vital. The authoritarian classroom does not promote communication between children and cooperative effort. The permissive classroom overawes the timid child. Something in between is necessary to inspire security and contact."

Two things are striking in this comment : the need to learn to socialise and the case of the timid child, both inter-connected. Several children had been transferred from French speaking schools to school A because they did not know how, or have the linguistic means at their disposal, to make contacts with other children. This had sometimes led to behaviour problems, lack of concentration and nervousness, together with hostile attitudes towards the other language, the language of the school. The acuity of these problems vindicates the recommendation put forward by the Strasburg Conference on the Education of Migrants (Conseil de l'Europe, 7) to lead children to a minimum threshold knowledge of the language of the host country school before regular integration into its programme.

School A's programme was also largely determined by the strong belief that the very young child should first acquire a solid foundation in its native language before starting to learn the host country language. More and more specialists will confirm this belief in the interests of developing the child's personality. The report of the Strasburg conference states :

> "Nous avons notamment compris l'importance qu'il convient de donner à la langue du pays d'origine, ou à la langue maternelle, pour développer le sentiment d'identité et pour créer une base solide qui permettra le développement de l'intelligence fonctionnelle et d'attitudes mentales stables et harmonieuses". (Conseil de l'Europe, 19).

The Swedish education authorities take a similar standpoint :

> "The insight of the great importance of a child's first language for its forming of concepts, language development and thus also the learning of a second language has more and more become a part of the public consciousness" (Ek, 7).

If any criticism were to be made of school A's programme it would perhaps be based on the fact that so relatively little place is given to the learning of the second language of the outside environment. However, this could be countered by the importance given to instruction in reading and writing in the first language, a time-consuming operation. Many parents from upper income brackets take a strong interest in developing these skills in the native language and often undertake to teach their children themselves in cases where the children attend non-native language schools. School A felt that the English children required a firm grounding in reading and writing in their native language before being expected to learn to read and write in a foreign language. Anderson has conducted experiments on pre-school reading in two languages which tend to corroborate this assumption, indicating that learning to read in L1 facilitates easy transfer in learning to read in L2. As has already been noted, in cases where the host country school does not provide this type of instruction in L1 the upper income bracket parent will often take matters into his own hands. An extension of this is the case of the Japanese school in Brussels that caters for the children of diplomatic and business executives, teaching them not only the Japanese language but cultural elements too. This school operates on Wednesday afternoons, all day Saturday and Sunday, and Japanese children attend after normal lessons in other Belgian schools. It is evident that this represents an extremely heavy load for any child and also allows for little contact with parents outside school hours. It is the strong desire, on the part of these parents, to maintain links with the native language and culture that motivates the acceptance of this burden.

If we consider the three schools that have been investigated a pattern of education in a bilingual environment emerges quite clearly. From school A one can note the desirability of some transitional stage where young children can receive their first contact with school in their home language. The overwhelming predominance of the first language, however, may not adequately meet the requirements imposed by the outside environment, though attempts are made to satisfy these. Research carried out by

Tucker and d'Anglejan has shown that first contact with school can be successfully carried out in two languages where both are given equal importance so that a predominantly monoglot programme need not be a necessary goal as long as the first language is given sufficient consideration.

School B went some way to achieving balance at the kindergarten level, where both languages appear to be given equal importance, though in the primary school it was the foreign language that became dominant for the English speakers. From primary level onwards only four hours per week were devoted to the native language, whereas the Swedish education authorities recommend six hours per week in the initial stages, reduced to four hours per week later (Report Ds U 1975 : 13). The existence of special classes with native speaker teachers in school B did meet the desire to ensure a good grounding in reading and writing in the first language. The fact that all children in this establishment learnt each other's language (at different levels of ability) was an interesting feature that led to mutual respect and understanding, though this can be partly accounted for by the numerical significance of both groups and the equal prestige of the two languages involved. On the whole School B's bilingual programme can be considered a success for both groups of children perhaps due to its continuous nature throughout the curriculum. Titone (162) has highlighted the success of programmes introducing the study of a second language early on in education, though he stresses the need for continuity throughout schooling for this success to be maintained (344). School B provides this continuity though it does not push its bilingual programme to a point where non-language subjects are taught in a second language (except of course for the English speakers who have most of their subjects in French).

School C went one stage further by providing history and geography lessons in the second language, although only for a three year period. One drawback involved with this was the heavy homework commitment. Although school C was conscious of the elitist mentality generated by its bilingual programme, the programme itself should not be condemned for this. Indeed, it might be argued that in cases where one of the languages concerned has little prestige in the eyes of the majority group increased satisfaction in studying subjects in the minority language could be a positive element.

All schools laid great importance on the rôle of the native speaker teacher, considering it the only possible solution for meeting the

requirements of the immigrant child. It should be pointed out that the provision of native speaker teachers did not go without difficulties for the schools involved, given present legislation in Belgium.

A final point that should be underlined is that all schools claimed that as a result of their attempts a better understanding and greater tolerance of the "other" linguistic community was achieved. The importance of this factor, as Lambert (230) has pointed out, cannot be neglected.

SELECT BIBLIOGRAPHY

ANDERSON, T. : An Investigation of Preschool Reading in Two Languages, *AILA World Congress, Stuttgart,* 1975.

ANDERSON, T. & BOYER, M. : *Bilingual Schooling in the United States*, Austin Southwest Educational Lab., 2 vols., 1970.

Brussels Times, No. 523, September 4, 1975.

Conseil de l'Europe : Actes de la conférence ad hoc sur l'éducation des migrants, Strasbourg, 1974, Centre de Documentation pour l'éducation en Europe, CME/IX (75) 7, 1975.

EK, M. : *Report on Auxiliary and Bicultural Teaching of Immigrants' Children in the Swedish 9 Year Comprehensive School*, The National Swedish Board of Education, 1974.

FREDDI, G. : *Bilinguisme et biculturalisme*, Centre Mondial d'Information sur l'Education Bilingue (CMIEB), Paris, 1975.

GAARDER, B. : *Essays on Bilingual Schooling in the United States*, Newbury House, Rowley, Mass., Forthcoming.

GAARDER, B. : Organization of the Bilingual School, in *Journal of Social Issues*, 1967, XXIII, 110-120.

LAMBERT, W. E. : A Social Psychology of Bilingualism, in *Language, Psychology and Culture*, ed. by A. S. DIL, Stanford University Press, Stanford, California, 212-235, 1972.

MACKEY, W. F. : *Éducation bilingue et éducation biculturelle*, Centre Mondial d'Information sur l'Education Bilingue (CMIEB), Paris, 1975.

MACKEY, W. F. : *Bilingual Education in a Binational School*, Newbury House, Rowley, Mass. ; Forthcoming.

MACNAMARA, J. : The Effects of Instruction in a Weaker Language, in *Journal of Social Issues*, XXIII, 120-134, 1967.

VON MALTITZ, F. W. : *Living and Learning in Two Languages : Bilingual-Bicultural Education in the United States*, McGraw Hill, New York, 1975.

National Swedish Board of Education : Report Ds U 1975 : 13, 1975.

O'HUALLACHAIN, C. : Bilingualism in Education in Ireland, in *Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics*, 15, 75-84, 1962.

RIPOCHE, J. : Résultats d'une enquête sur les réactions des élèves au plurilinguisme à l'École Européenne de Bruxelles, in *Enfance*, no. 1, 89-98, 1966.

SOFFIETTI, J. : Bilingualism and Biculturalism, in *Journal of Educational Psychology*, 1955, 46, 222ff.

SPOLSKY, B., GREEN, J. B. & READ, J. : Model for the Description, Analysis and Perhaps Evaluation of Bilingual Education, in *8th World Congress of Sociology, Toronto, August 18-23*, 1974.

TITONE, R. : *Le bilinguisme précoce*, Dessart, Brussels, 1974.

TUCKER, G. R. & D'ANGLEJEAN, A. : *An Approach to Bilingual Schooling : The St. Lambert Experiment*, McGill University, 1971.

ANNEXE

H.B.B. Sept. 1975

QUESTIONNAIRE : COMMISSION

Name of School/Nom de l'Établissement :

Address/Adresse :

Head/Direction :

Fees p.a./Inscription par an :

No. of teachers/Nombre de professeurs :

Nationality of teachers/Nationalité des professeurs :

No. of pupils/Nombre d'élèves :

No. of classes/Nombre de classes :

No. of pupils per class/Nombre d'élèves par classe :

Age-group per class/groupe d'âge par classe :

No. of pupils per class and per nationality/Nombre d'élèves par nationalité et par classe :

ling. group. groupe ling.

Major lang. of instruction/Langue usuelle de l'école :

Other langs. taught/Autres langues enseignées :

Other langs. used as vehicle of instruction/autres langues d'instruction :

No. of pupils receiving major part of instruction in L2 + reasons/Nombre d'élèves recevant la plus grande partie de l'enseignement en L2 + raisons :

Selection criteria for entry into school/Critères de sélection pour l'admission à l'école :

Socio-economic background of pupils/Origine sociale des élèves :

Inspectors/Inspecteurs :

Objectives of the school/Finalité de l'école :

Qualifications of teachers involved in lang. programmes (i.e. special training)/Qualifications des enseignants impliqués dans le programme ling. (c-à-d. formation spéciale) :

Organisation

Time devoted to L1 and subjects in L1/Temps consacré à L1 et aux matières enseignées en L1 :

Time devoted to L2 and subjects in L2/Temps consacré à L2 et aux matières enseignées en L2 :

Time devoted to other L's/Temps consacré à d'autres langues :

Breakdown of subjects taught in L1/Detail des matières enseignées en L1 :

Breakdown of subjects taught in L2/Matières enseignées en L2 :

Is the programme aligned in any part on that of schools in Belgium, U.K., America, etc./Le programme est-il aligné dans une certaine mesure sur celui des écoles belges, anglaises, américaines, etc. :

Are the contents of a programme in 1 lang. directly related to e.g. History of England in English, geography of France in French, English Literature in English, etc./Dans chaque langue, choisit-on le contenu du programme en fonction de cette langue, par ex. histoire d'Angleterre en anglais, géographie de la France en français, littérature française en français, etc. :

Reasons for choice of subjects taught in a particular lang./Raisons pour le choix d'une matière spécifique enseignée dans une des langues :

Materials used for L1, per subject/Matériaux employés pour L1, dans chaque enseignement :

Materials used for L2, per subject/Matériaux employés par L2 dans chaque enseignement :

Methodology for lang. instruction in L2/Méthodologie pour l'enseignement de L2 :

Sélection criteria for entry on L2 programme/Critères de sélection pour l'entrée dans le programme en L2 :

Homework in L1, nature and amount/Devoirs en L1, nature et quantité :

Out-of-school activities in L1/Activités en L1 en dehors de l'école :

Out-of-school activities in L2/Activités en dehors de l'école en L2 :

Cultural promotion of L1 within school, nature and time allotted/Promotion culturelle de L1 à l'école, nature et temps y consacré :

Cultural promotion of L2 within school, nature and time allotted/Promotion culturelle de L2 à l'école, nature et temps y consacré :

Percentage of success and failure on academic programme/Pourcentage de réussites et d'échecs :

How many pupils do the same year again/Pourcentage de doubleurs :

Nature of examinations/Nature des sanctions :

Are exams parallel to those normal in L1 system of languages taught/Les examens sont-ils les mêmes que ceux appliqués dans le pays en L1 :

For children with problems in 1 of the langs., are there any special extra lessons/Y a-t-il des cours de rattrapage pour des élèves ayant des problèmes dans 1 des langues :

No. of children with problems in L1/Nombre d'élèves ayant des problèmes en L1 :

Nature of the problems/Nature des problèmes :

No. of children with problems in L2/Nombre d'élèves ayant des problèmes en L2 :

Nature of the problems/Nature des problèmes :

Comparability with monoglot children in home country on the fours skills/Comparaison dans les quatre aptitudes entre les élèves et les enfants unilingues du pays dont on étudie la langue :

Comparability with monoglot children in L2 on the fours skills/Comparaison entre les élèves et ceux du pays dont on étudie la L2 :

Do the 12 langs. ever get used in 1 lesson, if so which/Les 2 langues sont-elles employées dans 1 seule leçon, si oui, laquelle :

Is there a relationship between ability in the subject and the lang. in which it was taught/Y a-t-il un rapport entre la compétence dans une matière et la langue de l'instruction :

General degree of contact with L1 culture outside school/Degré de contact avec la culture de L1 en dehors de l'école :

General degree of contact with L2 culture outside school/Degré de contact avec la culture de L2 en dehors de l'école :

Measures taken to cultivate positive attitudes to both cultures/Mesures prises pour cultiver des attitudes positives envers les deux cultures :

How are language/culture conflicts dealt with/Comment résout-on les conflits de culture/de langue :

General attitude of children to L2 culture a) on entry to programme, b) on exit/Attitude générale des élèves envers la culture de L2 a) au début du programme, b) à la fin :

What signs of anomie and how widespread/Y a-t-il des signes d'anomie et dans quelle mesure l'anomie se manifeste-t-elle :

ATTITUDES

1. What is parental attitude to bilingual programme/Quelle est l'attitude des parents envers le programme bilingue :

2. What is pupil attitude towards the programme/Quelle est l'attitude des élèves envers le programme :

3. Is motivation instrumental or integrative/La motivation est-elle instrumentale ou intégrative?

4. To what extent do children have preference of 1 lang./culture over another/Dans quelle mesure les élèves préfèrent-ils une langue ou une culture à une autre :

5. What are pupils attitudes to other children from L2 background/Quelles sont les attitudes des élèves envers d'autres enfants de la culture 2 :

JEAN CLÉVY
CREDIF

ORIENTATIONS DES ENFANTS ÉTRANGERS À L'ISSUE D'UN PASSAGE EN CLASSE SPÉCIALE
(classe d'initiation - classe d'adaptation)

INTRODUCTION

La présente étude a été réalisée en Seine-Saint-Denis. Ce département de la couronne parisienne (au nord-est de la capitale) accueille depuis fort longtemps une population étrangère importante. Certaines communes comme Aubervilliers, Saint-Denis, Montfermeil reçoivent dans leurs écoles un pourcentage élevé d'étrangers : ainsi, telle école maternelle de Montfermeil ne compte que 30 % de Français dans ses classes. C'est dire que ce département, dont la majeure partie de la population est constituée professionnellement d'ouvriers et d'employés, connaît quelques difficultés dans le domaine scolaire. C'est dire aussi que la scolarisation des enfants non francophones a été une préoccupation de tous (autorités administratives de l'Éducation, municipales, ...) et que la mise en œuvre de mesures particulières a visé à réduire, même modestement, les handicaps de cette population. C'est à une évaluation de ces mesures que nous nous attacherons ici.

I. Importance de la population scolaire (tableau I)

Le tableau ci-joint portant sur l'évolution du nombre d'élèves en Seine-Saint-Denis permet d'effectuer quelques constatations :

I.1. Entre 1971 et 1975, l'accroissement relatif de la population scolaire *étrangère* est plus rapide que l'accroissement de la population française, et cela à tous les niveaux d'enseignement.

I.2. C'est dans les enseignements élémentaire et du premier cycle que les accroissements d'enfants *étrangers* sont les plus élevés (4,72 % et 4,97 %).

	1971-1972			1974-1975			Acroissement ou diminution		
	Total	Français	Étrangers	Total	Français	Étrangers	Total	Français	Étrangers
Pré-élémentaire	64.683	55.708	8.975	71.658	60.283	11.375	+ 6.975	+ 4.575	+ 2.400
%		86,13	13,87		84,1	15,9			2,03
Elémentaire	123.536	106.749	16.787	118.141	96.517	21.624	— 5.395	— 10.232	+ 4.837
%		86,42	13,58		81,7	18,3			4,72
1er cycle	65.230	60.503	4.721	63.259	55.253	7.706	— 1.971	— 4.956	+ 2.985
%		92,77	7,23		87,8	12,2			4,97
Cycle court	16.828	14.970	1.858	19.717	16.952	2.765	+ 2.889	+ 1.982	+ 907
%		88,96	11,05		86,0	14,0			2,96
Cycle long (*)	15.388	14.812	576	14.451	13.779	672	— 937	— 1.033	+ 92
%		96,26	3,75		95,4	4,6			0,85

(*) 1972-1973 et 1974-1975.

TABLEAU I

ÉVOLUTION DU NOMBRE DES ÉLÈVES FRANÇAIS ET ÉTRANGERS EN SEINE-SAINT-DENIS

	1971-1972			1972-1973			1973-1974			1974-1975			1975-1976		
	T (1)	F (1)	E (1)	T	F	E	T	F	E	T	F	E	T	F	E
Maternelles	64683	55708	8975	66713	57922	8791	69916	61319	8497	71658	60283	11375			
%		86,13	13,87		86,83	13,17		87,71	12,29		84,1	15,9			
Élementaires	123536	106749	16787	128384	109353	19031	121125	103173	17952	118141	96517	21624			
%		86,42	13,58		85,18	14,82		85,18	15,82		81,7	18,3			
1er Cycle	65230	60509	4721	66977	61256	5721	64124	57375	6749	63259	55553	7706			
%		92,77	7,23		91,46	8,54		89,48	10,52		87,8	12,2			
Cycle court	16828	14970	1858	17637	15510	2127	17781	16015	1766	19717	16952	2765			
%		88,96	11,04		87,95	12,05		90,07	9,93						
Total partiel	270227	237936	32341	278711	244041	35670	272946	237882	35064	272775	229305	43470			
%			11,96			12,75			12,84			15,72			
Cycle long				15388	14312	576	15855	15771	484	14451	13779	672			
%					96,26	3,75		96,95	3,05		95,4	4,6			
Total				295099	258853	36246	288831	253257	35574	287226	243084	44142			
%						12,28			12,31			15,36			

Sources : Tableaux en 1972, 73, 74 et 75 par D.D.E. sur chiffres fournis par l'Inspection Académique.
(1) T : Total F : Français E : Étrangers.

C'est dans le second cycle long que cet accroissement est le plus faible (0,85 %).

I.3. C'est seulement dans l'enseignement pré-élémentaire et dans l'enseignement professionnel (y compris les C.P.P.N et les C.P.A.) que l'on constate un accroissement de la population *française*. Ailleurs, il y a diminution de celle-ci. Remarque lourde de conséquences. Tout se passe comme-si les effets de deux phénomènes s'ajoutaient, modifiant peu à peu la composition de la population :

— Un renouvellement permanent, par l'arrivée de familles jeunes, et le départ vers une banlieue plus lointaine (Seine et Marne ...) des familles dont les enfants atteignent 8-12 ans. Ces dernières appartiennent aux catégories socio-professionnelles les moins défavorisées.

— Le maintien, voire l'accroissement du nombre des familles appartenant aux catégories socio-professionnelles défavorisées : ce sont les enfants de celles-ci qui pourvoient à une forte majorité les classes du cycle court de l'enseignement professionnel (1).

Ainsi, malgré les efforts réalisés, tant sur le plan de l'urbanisation que de la scolarisation, la Seine-Saint-Denis apparaît-elle comme un département constituant à la fois un pôle d'attraction pour la population étrangère mais aussi un pôle de répulsion pour la population française appartenant aux «couches sociales moyennes et aisées». Il est évident que la période considérée est trop courte pour que l'on propose d'abusives extrapolations. Il serait cependant fâcheux de ne pas tenir compte de ces indices.

II. Les «non-francophones»

II.1. Notion difficile à cerner et dont la traduction mathématique en terme d'évaluation globale est sujette à caution : on peut se demander si certains chefs d'établissements, pour des raisons institutionnelles — décharges de classe notamment — ne «gonflent» pas les effectifs.

Il n'en reste pas moins que les Services de l'Inspection académique, pour mieux évaluer les difficultés des enfants étrangers, ont été conduits à utiliser plusieurs grilles. Nous les mentionnons à titre d'exemples adaptables.

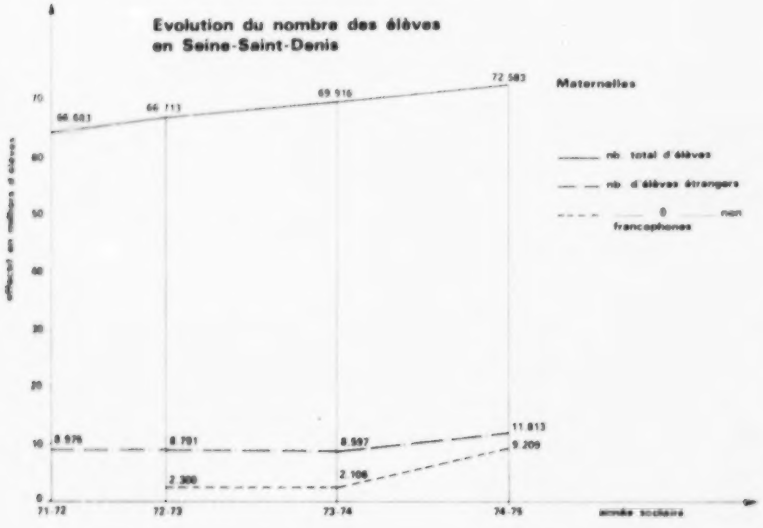
(1) Consulter notamment les «Statistiques des Enseignements» — I.N.S.E.E. Cl. Grignon, *L'ordre des choses*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1971.

II.1.1. Grille, valable pour tous les établissements, utilisée en 1973-1974.

Précisions sur la détermination des catégories respectives des enfants étrangers et des enfants non francophones.

Pour nous permettre de mieux cerner la réalité concrète de ces «concepts», il convient de distinguer les différents degrés ou niveaux d'appréhension de la langue française orale et écrite par un enfant étranger, tant sur le plan de la compréhension que sur celui de l'expression.

TABLEAU II. 1



II.1.2. Grille différenciée utilisée depuis 1974-1975

Écoles maternelles :

Niveau 0 : enfant étranger totalement non francophone.

compréhension
expression } en français : nulles.

Niveau I : enfant étranger nettement handicapé en situation de communication orale courante.

Niveau II : enfant étranger de même niveau que des enfants français de même âge.

TABLEAU II. 2

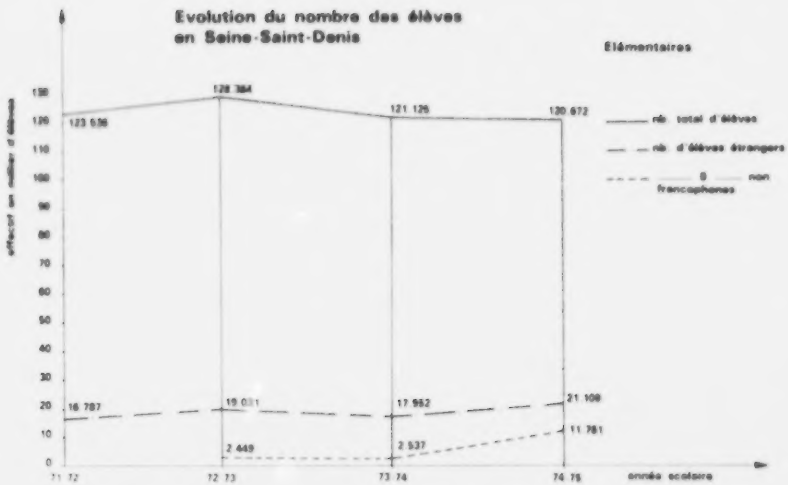


TABLEAU II. 3

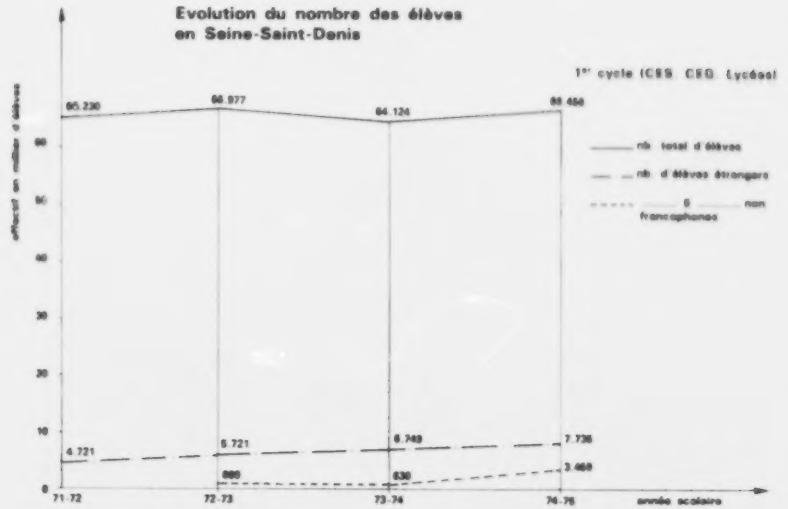
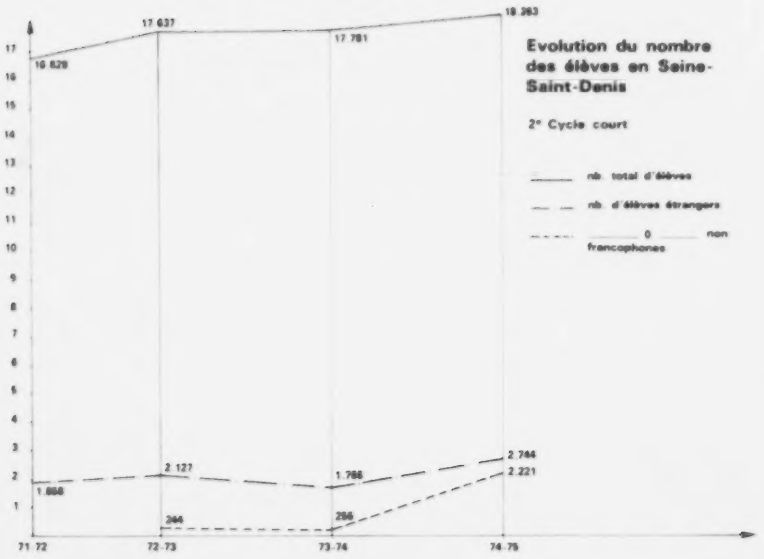


TABLEAU II. 4



Écoles élémentaires :

Niveau 0 : enfant étranger non francophone.

compréhension, expression } en français : nulles ou très faibles.

Niveau I : handicaps linguistiques nets ne permettant pas à l'élève de suivre normalement une classe correspondant à son âge.

Niveau II : enfant étranger de même niveau que la moyenne des enfants français de même âge.

Lycées, C.E.S., C.E.G.

Niveau 0 : enfant étranger non francophone.

compréhension, expression } en français : nulles ou très faibles.

Niveau I : handicaps linguistiques nets ne permettant pas à l'élève de suivre normalement — sans mesure spéciale (comme soutien par exemple) — une classe correspondant à son âge.

Niveau II : enfant étranger de même niveau que la moyenne des enfants français de même âge.

Enseignement professionel — 1er cycle :

Niveau I : élèves étrangers dont les handicaps en français sont tels qu'ils ne peuvent suivre les cours des disciplines théoriques (mathématiques — français) à égalité de chances avec les élèves français.

Niveau II : élèves étrangers normalement francophones.

		Langue orale	Langue écrite
Niveau 0	Compréhension	0	0
	Expression	0	0
Niveau I	Compréhension	Globale et intuitive de quelques rudiments de langage courant. Ex. «Comment t'appelles-tu?» «Où est-ce que tu habites?» «Que fait ton papa?».	0
	Expression	Très pauvre. Prononciation à peine compréhensible. Ex. «Mon maison le rou Zola».	0
Niveau II	Compréhension et Expression	Aisée et distincte mais limitée au langage utilitaire de la vie quotidienne. Ex. «Michel est allé au cinéma ; sa sœur a regardé la TV.	*Déchiffrage* Lecture nulle ou imprégnée de la phonétique de la langue maternelle.
		Bloquée à l'audition d'un récit type C.E. Ex. : texte facile d'un livre de lecture de C.E.	*Transcription* Purement phonétique. Ex. Je vé o cinema.
Niveau III		Relativement aisée à l'audition d'un récit type C.E. Prendre un texte facile dans un livre de lecture	Lecture hésitante et syllabée. Lacunes de base en orthographe (dictée, en syntaxe rédaction libre).
		Aptitude aux re-emplois et aux paraphrases explicatives à la reconstitution de récits type C.E.	Ex. Il faut qu'il vient travailler.

II.2. Évolution du nombre des élèves (consulter les tableaux II. 1 à II. 4)

Quel que soit le niveau d'enseignement considéré, le nombre total d'élèves étrangers s'accroit, nous l'avons déjà signalé. Mais à l'intérieur de cet ensemble, le nombre relatif de «non francophones» croît plus rapidement. C'est dire que loin de s'atténuer, les difficultés des enfants étrangers, quantitativement, augmentent.

Note : L'observation des graphiques communiqués par les Services de l'Inspection Académique fait apparaître quelques différences avec les nombres avancés par le Service Central des Statistiques et Sondages du Ministère de l'Éducation et du Secrétariat d'État aux Universités. Elles sont de peu d'importance ... mais demeurent inexplicables. Leur nombre est déjà fort important en Écoles maternelles et l'on peut se demander si une présence aussi massive ne justifierait pas des mesures particulières. Au déracinement s'ajoute la pauvreté du milieu familial et les sollicitations intellectuelles dont bénéficient ces enfants sont fort réduites. L'apprentissage d'une seconde langue alors que la langue maternelle n'est fixée qu'à l'état d'ébauche soulève de multiples problèmes psycho-linguistiques. Au nom d'un égalitarisme de principe, on rassemble quarante-cinq enfants dans les classes maternelles, quelle que soit la population considérée. Il est évident que les institutrices sont souvent impuissantes à éviter que ne s'accentuent des différences initiales dues à des statuts sociaux différents et que le mutisme, irréductible pendant plusieurs semaines, voire plusieurs mois, de certains enfants étrangers est lourd de conséquences. Leur scolarité peut en être affectée, ainsi que leur développement psycho-affectif.

Quel que soit le niveau considéré, le nombre d'élèves en difficulté totalisés par les Sercices de l'Inspection Académique est considérable :

En 1974-1975, on dénombre

9209 non francophones en Écoles Maternelles
11761 non francophones en Écoles Élémentaires
3459 non francophones en Premier cycle
2221 non francophones en Second cycle court

C'est dire que les mesures spécifiques (créations de classes d'initiation en Écoles élémentaires, d'adaptation en C.E.S., pédagogie de soutien mise en place dans l'enseignement secondaire) ne touchent qu'une proportion faible de ces élèves.

TABLEAU III. 1

POPULATION ÉTRANGÈRE DANS LES C.L.I.N. ET C.L.A.D.
VARIATIONS, SELON LES NATIONALITÉS, ENTRE 1971 ET 1975

		Algériens	Marocains	Tunisiens	Espagn.	Italiens	Portugais	Yougoslaves	Viet-Nam Laotiens Cambodge	Divers	Total
	6.7 ans	20	4	2	02		30	2		4	64
	7.8 ans	66	12	4	12		44	2		2	142
	8.9 ans	33	9	8	09		49	5		11	124
	9.10 ans	34	3	3	3		45	3		4	95
1971-72	10.11 ans	23	4	1	9		32	2		2	73
	11.12 ans	19	4	5	11	5	41	7		7	99
	12.13 ans	24	2	5	3		8	5		1	48
	13.14 ans	12	1	5	5		22	5		5	55
	14.15 ans	13	7	1	3		15	2		1	42
	15.16 ans	5	2	3	2		15	7		3	37
	+ 16 ans	1					1	1		3	6
		250	48	37	59	5	302	41	0	43	785
	6.7 ans	21			1		33	1			56
	7.8 ans	45	2	1	15		45	3	1	4	116
	8.9 ans	27	4	7	3		61	6		3	111
	9.10 ans	35	3	12	3		59	11		9	132
	10.11 ans	25	3		3	1	47	7		1	87
1972-73	11.12 ans	19	5	2	13	5	55	5		5	109
	12.13 ans	11	2	3	3	3	41	11		1	75
	13.14 ans	10	3	2		3	50	6			74
	14.15 ans	3	5	3	3		40	5		1	60
	15.16 ans				3		21	11		1	36
	+ 16 ans				1		1	2			4
		196	27	30	48	12	453	68	1	25	860

59
56
J. CLEVY
60

TABLEAU III. 2

		Algériens	Marocains	Tunisiens	Espagn.	Italiens	Portugais	Yougoslaves	Viet-Nam Cambodge Laotiens	Divers	Total
	6.7 ans	18	5	5	5		17			3	53
	7.8 ans	55	9	6	1		51	5		2	137
	8.9 ans	22	7	5	7		35	4		5	85
	9.10 ans	27	7	2	5		42	7		9	99
1973-74	10.11 ans	18	13		2		35	7		8	83
	11.12 ans	12	13		4		45	9	1	6	90
	12.13 ans	11	8		5		41	3		8	76
	13.14 ans	10	4	2		3	61	9		4	93
	14.15 ans	19		3	2		37		2	3	66
	15.16 ans	6	2				9		1		18
	+ 16 ans						7				7
		198	68	23	39	3	380	44	4	48	807
	6.7 ans	2	2				14			4	22
	7.8 ans	9	3	1	2	1	29	1		3	49
	8.9 ans	12	2	4	3	2	29	5		4	61
	9.10 ans	12	5	1	2	1	16	3	4	4	48
	10.11 ans	16	8	4	5	3	24	4		5	69
1974-75	11.12 ans	17	4	1	4	1	23	3	1	7	61
	12.13 ans	20	6	1	3	1	38	1	3	3	76
	13.14 ans	16	2			1	26	1	2	7	55
	14.15 ans	12	3	2	4	1	29	2	2	3	55
	15.16 ans	7	3		1		16	2	2	1	32
	+ 16 ans	3	1				10			1	15
		126	39	14	24	11	254	22	14	42	546

III. Mesures spécifiques prises à l'intention des enfants étrangers

III.1. Les classes d'initiation au français (enseignement élémentaire) et les classes d'adaptation (enseignement secondaire).

Destinées aux enfants étrangers ne parlant pas français, elles accueillent ceux-ci pour une durée maximale d'un an (deux ans en classe d'adaptation pour les élèves âgés, non scolarisés dans leur pays d'origine).

	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75
Classes d'initiation	35	30	32	37
Classes d'adaptation		7	7	7

Chacune de ces classes accueille, au maximum, vingt élèves. Toutefois, des recyclages en cours d'année permettent parfois à des enseignants de recevoir plus de vingt élèves débutants dans le cours d'une année scolaire.

III.2. La pédagogie de soutien.

Celle-ci est dispensée, sous forme d'heures supplémentaires, par les professeurs volontaires de l'enseignement secondaire :

150 heureus hebdomadaires dans 28 C.E.S. et premiers cycles de lycées.
100 heures hebdomadaires dans les C.E.T.

Ces mesures sont trop récentes (1975), les modalités d'application trop disparates pour qu'une évaluation de leur efficacité soit réalisée.

IV. Orientation des élèves à l'issue des classes d'initiation et d'adaptation

IV.1. Importance de la population considérée.

Depuis 1971-1972, chaque année, les instituteurs de ces classes sont invités à remplir un questionnaire détaillé (voir en Annexe). Ce sont ces informations collectées depuis quatre ans, qui font l'objet de cette étude. Elle concerne 2998 enfants et adolescents âgés de 6 à 16 ans.

IV.2. Variations ethniques (voir tableaux III-1 et III-2)

— les Portugais sont les plus fortement représentés : 1389 élèves ;

— les Maghrébins (Algériens, Tunisiens, Marocains), avec 1056 élèves, constituent un groupe important, les Algériens (770) représentant, malgré l'arrêt de l'immigration des travailleurs, le sous-groupe majoritaire ;
— Espagnols (170) et Yougoslaves (175) constituent des groupes non négligeables ;
— enfin, Italiens (31), Vietnamiens, Laotiens, Cambodgiens (19) sont faiblement représentés cependant que sont regroupés dans la catégorie «divers» des enfants dont l'origine nationale est inconnue ainsi que ceux provenant de multiples États d'Afrique, d'Amérique et d'Asie.

IV.3. Résultats obtenus

IV.3.1. Cycle élémentaire (tableaux IV 1 et IV 2)

Redoublements : près de 11% des élèves sont maintenus en classe d'initiation. Plusieurs explications à cette situation apparemment peu orthodoxe :

— Des arrivées échelonnées en cours d'année scolaire ne permettent pas à certains enfants d'être réinsérés normalement après quelques semaines passées en CL.IN. Ce sont ces élèves qui constituent la majorité du groupe des redoublants.
— Certains enseignants, notamment, mais pas exclusivement, ceux de certains CES, refusent d'accepter les enfants qui n'ont pas atteint un niveau prétabli. Plutôt que de placer leurs élèves en situation d'échec, les instituteurs de CL.IN préfèrent les garder quelques mois et les insérer progressivement dans les classes normales.

Enfance inadaptée.

C'est le résultat le plus spectaculaire qui soit obtenu : seulement 4,15% des enfants relèvent des structures de l'enfance inadaptée. Or, si l'on examine les statistiques nationales 1974-75, on constate que sur 330 607 étrangers, 21 687 sont orientés vers les classes spéciales, soit 6,56% de la population considérée (1). La sécheresse des chiffres doit être encore relativisée par le fait que l'on a maintenant la certitude que «la scolarisation s'améliore en fonction de l'ancienneté de l'implantation géographique et ethnique» : contrairement à ce que d'aucuns affirment parfois péremp-

(1) *Hommes et Migrations*, Scolaires et étudiants étrangers, n° 904 du 15/4/76.

TABLEAU IV, 1

ORIENTATION : ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE
(C.P. à CM2 — Perfectionnement — Redoublement)

Âges	+ 1	0	—1	—2	—3 (et +)	Perft	R	Totaux
6- 7	8	148					30	186
7- 8	5	98	242			6	32	384
8- 9	14	44	154	108		16	26	362
9-10	4	26	68	94	60	16	20	288
10-11		28	84	100	68 14	12	44	350
11-12			76	82	74 28	16	58	334
12-13				62	42 34	14	24	176
13-14					10 48	10		68
14-15					12			12
Totaux	32	344	624	446	254 136	90	234	2160
	1,50 %	15,90 %	28,90 %	20,65 %	11,7 % 6,30 %	4,15 %	10,85 %	100 %
	66,95		18,05 %		4,14 % 10,85 %	100 %		

toirement, la classe d'initiation ne constitue pas une filière ségrégative génératrice de handicaps irréductibles.

Cours préparatoires à Cours moyens deuxième année (tableaux IV, 1 ; IV, 2, V, 1 à V, 5 et VI).

Sur les 2160 enfants considérés, 1836 sont orientés vers ces classes.

La population primo-arrivante est répartie de façon sensiblement uniforme dans les classes d'âges de 7 à 12 ans (de 346 à 260 élèves). Le nombre réduit d'enfants âgés de 6 à 7 ans (156) correspond à une application de la circulaire de 1970 portant sur la création de classes expérimentales d'initiation (1) : «Dans toute la mesure du possible, les enfants seront répartis en au moins deux groupes d'âge, *la limite* inférieure se situant autour de sept ans (les enfants plus jeunes suivent généralement avec profit le cours préparatoire), la limite supérieure à treize ans.» L'expérience acquise dans le domaine des classes d'initiation justifie cependant la présence de jeunes élèves : placés directement en cours préparatoire, ils font fréquemment preuve de mutisme, de blocages psychologiques qui ôtent toute valeur à leur scolarisation en cette classe.

(1) Circulaire n° X-70.37 du 13 janvier 1970. BOEN, n° 5.

TABLEAU IV. 2

ORIENTATION : ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE
(C.P. à C.M. 2)

Âges	C.P.		C.E.1		C.E.Z.		C.M.1.		C.M.2.		Totaux	
6- 7 ans	148	25,8 %	8	1,7 %							156	
7- 8 ans	242	42,2 %	98	21,3 %	6	1,8 %					346	
8- 9 ans	108	18,8 %	154	33,4 %	44	13,3 %	14	5,0 %			320	
9-10 ans	60	10,5 %	94	20,4 %	68	20,5 %	26	9,4 %	4	2,1 %	252	
10-11 ans	14	2,4 %	68	14,7 %		30,2 %		30,2 %		14,6 %	294	
11-12 ans	2	0,3 %	26	5,7 %	74	22,5 %	82	29,5 %	76	39,6 %	260	
12-13 ans			7	1,5 %	27	8,1 %	42	15,1 %	62	32,3 %	138	
13-14 ans			6	1,3 %	12	3,6 %	30	10,8 %	10	5,2 %	58	
14-15 ans									12	6,2 %	12	
Totaux	574	100 %	461	100 %	331	100 %	278	100 %	192	100 %	1836	
Âge normal (ou en avance)	148	25,8 %	106	23,0 %	50	15,1 %	40	14,4 %	32	16,7 %	376	20,5
Retard 1 et 2 ans	350	61,0 %	248	53,8 %	168	50,8 %	166	59,7 %	138	71,9 %	1070	58,3
Retard + de 2 ans	76	13,2 %	107	23,2 %	113	34,1 %	72	25,9 %	22	11,4 %	390	21,2

TABLEAU V. 1

COURS PRÉPARATOIRE

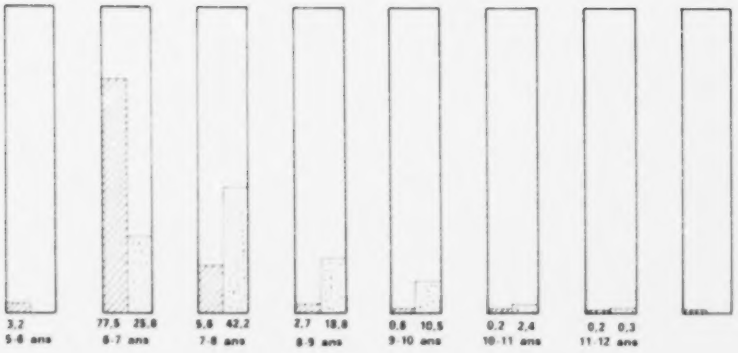


TABLEAU V. 2

COURS ÉLÉMENTAIRE I^re^ ANNÉE

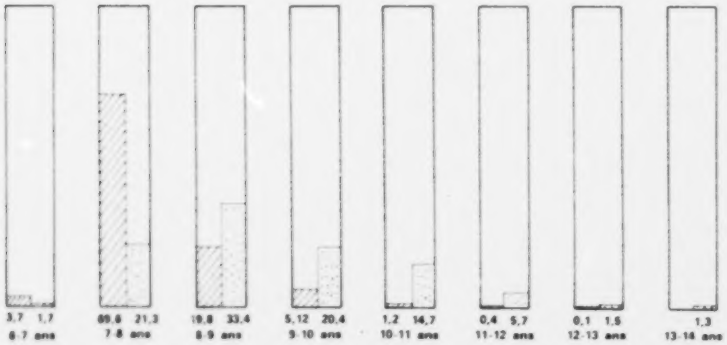


TABLEAU V. 3

COURS ÉLÉMENTAIRE 2e ANNÉE

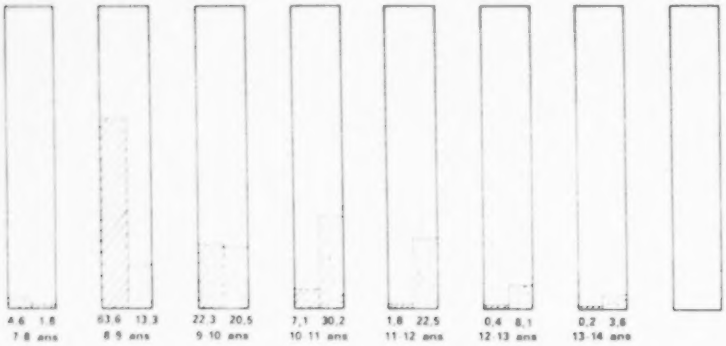


TABLEAU V. 4

COURS MOYEN 1re ANNÉE

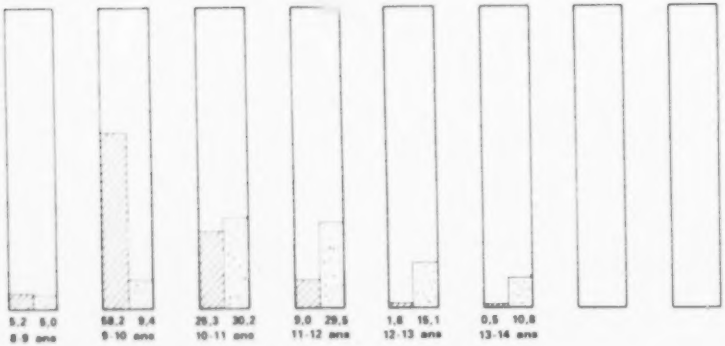


TABLEAU V. 5

COURS MOYEN 2e ANNÉE

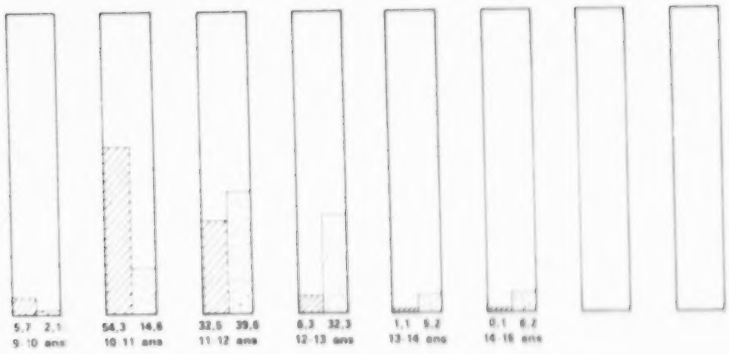
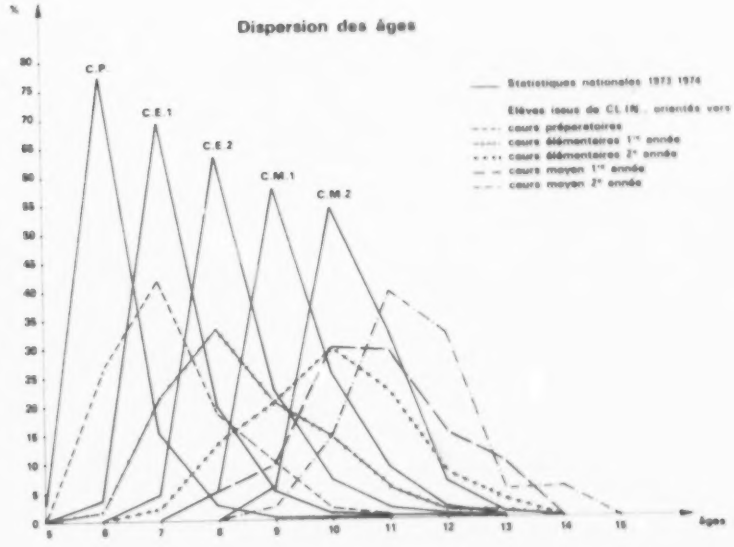


TABLEAU VI



Malgré une durée fort courte de passage en CL.IN, les enfants sont orientés vers toutes les classes de l'enseignement élémentaire. Toutefois les nombres diffèrent singulièrement du C.P. (574) au CM2 (192).

Si l'on considère que les enfants étrangers peuvent entrer en 6e normale même en ayant deux ans de retard, on constate que près de 79 % d'entre eux sont soit à l'âge normal (ou en avance pour une frange infime) soit en retard d'un ou de deux ans. Ce pourcentage est évidemment plus faible (67 % environ), si l'on considère la totalité de la population du cycle élémentaire et non pas seulement celle qui est orientée vers des CP, CE et CM. L'examen du graphique «Dispersion des âges» (VI) et du tableau IV-2 nous permettent de faire les constatations suivantes :

- Seuls 20,5 % des élèves sont à l'âge normal dans la classe où ils sont orientés.
- 58 % ont un ou deux ans de retard.
- Quelle que soit la classe considérée, plus de 50 % des enfants ont 1 ou 2 ans de retard. C'est au CE_2 que ce pourcentage est le plus faible (50,7 %). C'est au CM_2 puis au CP que ces pourcentages sont les plus élevés (respectivement 71,9 % et 61 %).
- C'est au CE_2 que l'on observe le plus fort pourcentage (34,2 %) d'élèves ayant plus de deux ans de retard. Tout se passe comme si les instituteurs considéraient, comme pour les enfants français, que cette classe est une charnière de l'enseignement élémentaire : on ne franchit ce barrage que si l'on possède les connaissances requises pour suivre sans difficultés le CM_1. On peut raisonnablement formuler l'hypothèse que les élèves âgés mais non scolarisés dans leur pays d'origine, ou scolarisés irrégulièrement, sont affectés en CE. Leur passage au CM_1, au moins pour certains d'entre eux, se révèlera difficile.

IV.3.2. Enseignement secondaire (tableaux VII et VIII).

838 élèves sont concernés par cette étude. Ils proviennent soit des classes d'initiation, soit des classes d'adaptation.

Redoublements : moins de 7 % des élèves, pour des raisons identiques à celles évoquées à propos des CL.IN, restent en classe d'adaptation (ou d'initiation).

Enfance inadaptée : là encore les résultats sont spectaculaires, puisque 3,10 % des enfants sont orientés vers les structures de l'enfance inadaptée alors que près de 5 % des enfants étrangers scolarisés en France sont af-

TABLEAU VII

ORIENTATION : ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
(6e I/II - 6e III - 5e I. III - 5e III - 4e. N - 3e N. CPPN - CPA des CES
— redoublement de classe d'adaptation en CES
— CES)

Ages	0	—1	—2	—3	—4	CES/IN	R	Totaux
11-12	24							24
12-13	8	116						124
13-14	14	32	138				30	214
14-15		52	72	50		12	20	206
15-16		2	32	38	14	14	8	108
Totaux	46	202	242	88	14	26	58	676
%	6,80	29,90	35,80	13,05	2,05	3,85	8,55	100 %
%			87,60			3,85	8,55	100 %

TABLEAU VIII

ORIENTATION : VIE ACTIVE - CET

	CET	Vie act.	
14,15	62		
15,16	86	14	
Totaux	148	14	162

TABLEAU IX

ORIENTATION : TABLEAU RÉCAPITULATIF
C.E.S. C.E.T. VIE ACTIVE

	C.E.S.				C.E.T.	Vie active	Totaux
	Sections I.II	Sections III	CES	Redoublement			
	284	308	26	58	148	14	838
%	33,90	36,75	3,10	6,90	17,65	1,70	100 %

fectés dans les filières de l'enfance inadaptée. On peut toutefois s'interroger sur certains «sauvetages» qui ne sont peut-être qu'apparents. Les enfants des filières III (classes de transition, CPPN, CPA) éprouvent fréquemment des difficultés importantes lorsqu'il faut entrer en CET. La sélectivité, pour certaines sections y est forte. Par contre, le passage en CES peut favoriser le placement des adolescents dans les entreprises dans la mesure où des stages sont inclus dans leur formation.

Sections I-II-III des CES - CET - Vie active.

Sur la totalité des élèves orientés vers toutes ces sections, 1,70 % des enfants passent dans la vie active. Ne sont pas comptabilisés tous ceux qui disparaissent sans que l'on sache ce que sont leurs activités : on peut raisonnablement supposer qu'une frange d'élèves âgés de 14 à 16 ans échappent à la scolarité obligatoire. Par ailleurs, jusqu'à une date récente, des dérogations étaient accordées aux élèves âgés de 15 ans (possibilité d'entrer en apprentissage auprès d'un employeur) : le contrôle de ceux-ci était possible dans la mesure où ils étaient astreints à quelques heures hebdomadaires de scolarisation.

Un nombre relativement faible d'élèves sont orientés vers les CET (17,65 %). Mais ce nombre doit être relativisé par rapport à celui qui concerne les sections III des CES (36,75 %). En effet l'orientation en CET suppose que les élèves aient généralement une maîtrise satisfaisante de la langue française. D'autre part, le choix des sections de CET et l'admission dans celles-ci est fonction des résultats scolaires : pour certaines d'entre elles, il existe un véritable concours d'entrée ; d'autre part, l'entrée en CET est en principe réservée aux élèves âgés de 15 ans, appartenant à une section de CES. C'est dire que des enfants âgés placés en classe d'initiation primaire ne peuvent entrer en CET que grâce à des complicités administratives dont on ne peut que se réjouir : ces cas sont cependant peu nombreux. Enfin beaucoup d'élèves orientés vers les sections III des CES renforceront leurs connaissances avant d'être affectés en CET. Il en sera de même pour certains de ceux qui sont orientés vers les sections I-II qui auraient les possibilités intellectuelles d'effectuer des études générales longues mais qui y renoncent en raison de pressions familiales, en raison également de leur âge.

En définitive, là encore, nous pouvons constater que les classes spéciales n'induisent pas nécessairement un échec scolaire. Bien au contraire, permettre en quelques mois à un tiers des élèves d'entrer en section normale de CES révèle une tendance fort stimulante pour les enseignants.

Tendance d'autant plus encourageante que, à contrario, l'absence de classe spéciale dans certains secteurs se traduit par un gonflement impressionnant du nombre d'enfants étrangers affectés en CES, et en cycle III.

V. Recomandations

V.1. Les classes spéciales (CL.IN ; CL.AD).

Les résultats consignés dans les pages précédentes justifient leur existence. Encore faut-il examiner à quelles conditions cette efficacité est possible.

Considérer que les problèmes pédagogiques se réduisent à ceux que pose l'apprentissage rapide du français est une erreur encore parfois commise. Si le non-francophone doit apprendre notre langue pour acquérir une autonomie, pour s'insérer dans notre système scolaire, encore faut-il que cet enseignement ne soit pas totalement coupé de la réalité de l'école et du monde extra-scolaire. Les progrès sur le plan linguistique et sur celui des performances intellectuelles ne sont réels que si la formation prend en compte la totalité de l'individu : c'est dire que l'apprentissage du français ne saurait être artificiellement détaché d'une pratique pédagogique d'ensemble. C'est à cette condition que peuvent être prises en compte toutes les composantes de l'individu et notamment la dimension psycho-affective. En réalité, la fonction première de la classe spéciale est de constituer un univers protégé des atteintes extérieures (heurts avec des pairs dont on ne comprend pas la langue, chocs de cultures différentes, agressions d'un milieu urbanisé non maitrisé alors que l'on vient de quitter un milieu rural ...). C'est dans cet univers que l'enfant peut s'habituer, sans angoisse, à son nouveau milieu, peut s'insérer également dans un groupe d'appartenance. Le risque serait grand cependant que ce monde ne devienne un ensemble clos. Mais insérer l'apprentissage du français dans le cadre du tiers temps pédagogique, organiser des activités d'éveil qui permettent une découverte du milieu afin de le maitriser, recourir à toutes les possibilités d'expression des enfants (musique, expression corporelle, dessin, travaux manuels ...) c'est doter ces élèves d'outils intellectuels qui facilitent l'acquisition de la langue. Mieux encore, saisir toute occasion de travail en commun avec d'autres classes, c'est favoriser la socialisation. C'est aussi développer chez les enfants français le respect de l'autre, de l'étranger.

Classes spéciales? Oui à condition qu'elles n'accueillent que des primo-arrivants non francophones, que ceux-ci n'y restent pas plus d'une année

et qu'au cours de celle-ci, peu à peu, une osmose s'établisse entre toutes les classes de l'établissement. Par ailleurs, une individualisation poussée de certaines activités doit favoriser les trajectoires personnelles, fonctions de l'âge, du passé scolaire, du milieu socio-culturel. C'est dire que les rythmes d'acquisition de chacun doivent être respectés.

V.2. Le soutien.

Difficile à mettre en œuvre pour des raisons tant institutionnelles que pédagogiques, il ne se substitue nullement aux classes spéciales.

Si nous nous limitons à l'examen de la situation des enfants sortant de CL.IN et de CL.AD nous pouvons préconiser les mesures suivantes :

V.2.1. Enseignement élémentaire.

Tous les élèves ayant 1 ou 2 ans de retard devraient pouvoir bénéficier de ce soutien. Sur les 1836 élèves sortant de CL.IN le nombre est impressionnant : 1070 soit près de 60 % de la population considérée. L'erreur serait certainement, après la classe spéciale, de proposer un soutien spécial pour enfants étrangers. Les enfants français sont également en difficulté. La constitution de groupes mixtes, homogènes quant aux âges et aux performances, est souhaitable.

Les quelques expériences réalisées en ce domaine montrent qu'il convient de moduler la fréquence et la durée de ce soutien : 45 mn environ chaque jour pour les élèves âgés de 7 à 9 ans, une durée plus longue (1h à 2h) et une fréquence moins grande (2h 3 fois par semaine) pour ceux qui sont plus âgés. Ces modulations permettent une meilleure harmonisation des activités de la classe ordinaire avec celles de la classe de soutien d'une part, d'autre part correspondent mieux aux possibilités d'attention, d'assimilation des enfants que ne le permettrait un soutien massivement apporté par demi-journées complètes.

V.2.2. Enseignement secondaire.

Sur la totalité des élèves orientés vers les CES, près de 70 % d'entre eux le sont avec 1 ou 2 ans de retard (15 % avec plus de deux ans de retard). C'est dire que là aussi un soutien pédagogique serait utile. On peut d'ailleurs s'interroger sur la nature de celui-ci :

— Travail supplémentaire en français ? Compte tenu d'une certaine sclérose générale, il est à craindre que l'accent soit mis sur les aspects normatifs de la langue : grammaire-orthographe.

— Aide dans la réalisation du travail normalement demandé à tous? Il s'agirait plus de sécuriser l'enfant, de valoriser ses aptitudes que de lui imposer un apprentissage systématique dans un domaine limité.

— Élargissement du champ d'investigation des adolescents par une valorisation de certains aspects culturels (livres, films, disques ...)? Avec, comme corollaire évident, un accroissement des possibilités d'expression de chacun?

En fait, ces aspects sont complémentaires et devraient pouvoir constituer l'armature d'une pédagogie de soutien.

Mais les différences sont grandes d'un établissement à l'autre, d'une catégorie de professeurs à l'autre. Plus qu'à la définition de consignes strictes, c'est à une définition des finalités du soutien et à une réflexion sur les stratégies pédagogiques à adopter qu'il convient de réfléchir.

V.2.3. Enseignement pré-élémentaire.

C'est par extrapollation que nous formulerons quelques remarques, puisque les enfants âgés de moins de 6 ans ne sont pas concernés par notre enquête. Au cours de multiples entretiens avec le personnel enseignant, il a été possible de dégager quelques constantes :

— lorsque les enfants non francophones sont peu nombreux, leur intégration ne pose guère de problème ;

— lorsque leur nombre s'accroît, — et l'on se refusera de parler de seuil, — des difficultés apparaissent : mutisme ou communication presque uniquement dans la langue maternelle.

Si ces enfants sont âgés de 5 à 6 ans, leur admission en C.P. se révèle délicate. En effet, quelle que soit la conscience professionnelle des institutrices, il ne leur est pas possible de porter une attention efficace aux non-francophones lorsque les effectifs de la classe atteignent 45 élèves. Or l'on sait que la pauvreté des sollicitations du milieux familial, — qu'il soit français ou étranger, — est une cause non négligeable de handicaps. L'école maternelle ne peut se substituer aux familles mais, par contre, par la richesse des stimulations elle peut éviter que ne se fixent certaines déficiences : encore faut-il que les enfants puissent être sollicités sur les plans intellectuels, affectifs, moteurs ... La présence d'une institutrice supplémentaire dans les écoles comportant beaucoup d'étrangers favoriserait la constitution de petits groupes auxquels il serait possible de proposer des activités mieux en rapport à la fois avec les intérêts des enfants et mieux adaptés à leurs besoins.

La scolarisation des enfants étrangers a été trop longtemps un échec (rappelons l'enquête réalisée en 1970 pour le compte de l'O.C.D.E. dans 5 villes françaises : 20 % des étrangers âgés de 14 ans ne savaient ni lire ni écrire, 40 % étaient de niveau Cours élémentaire, 20 % étaient de niveau C.E.P. sans pour autant avoir réussi cet examen, 20 % étaient en situation de réussite : C.E.G.-C.E.S., ...) pour que l'on ne se réjouisse pas du succès relatif des classes spéciales. On n'en connaîtra les limites que lorsque l'on maîtrisera davantage l'insertion de ces enfants dans les classes ordinaires : c'est dire que la présence d'enfants étrangers renvoie à tout un système scolaire, encore peu préparé à s'adapter, à accepter les différences.

JEAN CLÉVY
CREDIF

CONTRIBUTION À UNE RÉFLEXION SUR LA «FORMATION» DES ENSEIGNANTS ACCUEILLANT DES ENFANTS ÉTRANGERS

Quelle que soit l'imprécision du terme, quelles qu'en soient les connotations, nous conserverons «formation» plutôt que les expressions «s'éduquant», «se formant». Pour lever toute ambiguïté, affirmons d'emblée que nous ne considérons nullement que la formation des enseignants doive revêtir un caractère de révélation ou même de simple transmission de savoir. L'engagement global, intellectuel et affectif, dans ce processus qui n'implique pas seulement l'appropriation de connaissances mais également des modifications dans les attitudes, voire les comportements, nous paraît essentiel.

Or, il faut bien constater que les stages de formation et d'information s'articulent le plus souvent autour de quatre pôles :

— pôle socio-économique et politique portant sur une connaissance des phénomènes migratoires ;

— pôle socio- et psycho-linguistique portant sur les problèmes d'acquisition du langage, d'enseignement d'une langue seconde, d'apprentissage des langues maternelles dans un contexte étranger ;

— pôle psycho-pédagogique portant sur les méthodes, procédés et démarches, sur le rôle et la place des media ;

— pôle «environnement» portant sur les rôles du personnel enseignant étranger, du personnel non enseignant (travailleurs sociaux, médecins, assistantes sociales, ...) et des parents d'élèves.

Si l'étude de ces différents points est indispensable, elle n'est certainement pas suffisante. Une bonne technicité dans l'utilisation de méthodes et d'un arsenal d'auxiliaires audio-visuels, une bonne connaissance des phénomènes qui interviennent lors de l'acquisition d'une

langue première ou seconde dans des contextes variés permettent, certes, à l'instituteur de mieux comprendre ce qu'il fait, pourquoi il le fait, éventuellement ce qu'il peut ou doit faire pour améliorer son enseignement. Mais on se situe le plus souvent au niveau de méthodes pédagogiques, de modalités de travail que l'on essaie de développer chez les élèves, de contenus d'enseignements. Rarement est abordé le versant attitude de l'enseignant. Il est évident que l'exploration de celui-ci soulève de multiples difficultés. G. de Landsheere (1) signale que les élèves maîtres en formation acceptent volontiers des critiques portant sur le projet, la matière, mais font preuve d'une opposition farouche à tout ce qui semblerait porter atteinte à leur personne.

I. Importance du facteur «attitude» de l'enseignant

I. 1) En écoles maternelle et élémentaire, une équipe du C.R.E.S.A.S. (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) (2) s'est attachée à déterminer, dans le processus d'apprentissage de la lecture, quelques-unes des médiations qui font que les échecs apparaissent, dès le C.P., de façon sélective. Ils sont partis de constats, puis ont réalisé une série d'observations.

— *Constats* : les échecs scolaires sont massifs dans l'enseignement élémentaire (trois enfants sur cinq redoublent au moins une fois).

Ces échecs se produisent de façon sélective : ainsi 76 % des enfants de cadres supérieurs sont à l'heure ou en avance au C.M.2 ;

63 % des enfants d'ouvriers
73 % des enfants d'ouvriers agricoles } sont en retard au C.M.2

Ainsi, sans nier l'importance des facteurs individuels, l'importance des conditions de l'apprentissage (effectifs, formation de maîtres, méthodes pédagogiques ...) convient-il de prendre conscience du fait que l'origine sociale joue un rôle prépondérant, rôle qui s'accroît au fur et à mesure que l'on progresse dans la scolarité. Comme par ailleurs, l'échec dans l'apprentissage de la lecture conditionne le déroulement de la scolarité (retard ayant des répercussions sur l'orientation ; perturbations dans les ap-

(1) De Landsheere, G., *Pédagogie Expérimentale* — Université de Liège, 1973.
(2) Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité? C.R.E.S.A.S., Recherches Pédagogiques N° 68, IMRDP, 1974.

prentissages nécessitant un certain niveau de lecture), les chercheurs ont effectué des observations dans une dizaine de C.P.

— *Observations dans les C.P.* Conslusions de l'enquête. L'étude des interactions maître-élèves leur a permis de dégager les éléments suivants :

«Au C.P. déjà, les résultats en lecture diffèrent en fonction du milieu d'origine des enfants : les enfants issus de la «classe ouvrière» réussissent moins bien.

Ceux qui interviennent en classe sont les mêmes que ceux qui apprennent le mieux à lire.

Ceux qui interviennent le plus fréquemment sont les enfants issus de la petite bourgeoisie et de la bourgeoisie.» (1).

Remarques de portée importante : portée d'autant plus considérable que l'on constate que les maîtresses (toutes titulaires et compétentes) affirment leur désir de solliciter les plus faibles et d'amener tous les enfants à l'acquisition de la lecture. Cela signifie que la perception que chaque enseignant peut avoir de son action est pour le moins incertaine. Cela signifie également que les enfants appartenant aux classes sociales «élevées» se conforment plus volontiers aux normes de l'école et que cette adéquation provoque une réaction en chaîne : ils prennent volontiers la parole et sont, pour cette raison, reconnus et sollicités davantage.

I. 2) *Les enfants étrangers*

«Le handicap des élèves étrangers tient essentiellement à la structure socio-professionnelle de cette population qui compte 70 % de fils d'ouvriers.» (2). L'appartenance des parents à cette catégorie socio-professionnelle constitue un premier handicap. Le décalage qui existe entre les modèles véhiculés au sein des familles et ceux véhiculés dans l'institution scolaire en est un second. Lorsque l'on sait que dans l'orientation des élèves à l'issue du C.M.2, il est fait — à réussite scolaire équivalente — explicitement référence au milieu socio-culturel (3), on est en droit de s'interroger sur la façon dont les enseignants perçoivent les enfants étrangers.

(1) C.R.E.S.A.S., *Ouv. cité.*
(2) Clerc, P., *Population et enseignement*, I.N.E.D., Paris, 1971.
(3) Girard, A., Bastide, M., *La stratification et la démocratisation de l'enseignement*, I.N.E.D., P.U.F., 1971.

II. L'Enseignant français et les enfants étrangers

Pour tenter de répondre à cette interrogation, nous nous référerons à deux études.

II. 1) *Expérience d'école interculturelle de Fontenay-sous-Bois.*

Parmi les travaux réalisés par l'équipe de l'I.R.F.E.D., il faut noter les résultats d'entretiens semi-directifs effectués auprès des instituteurs de l'École (1). Ce qui d'emblée surprend, c'est la généralisation des propos : les enseignants considèrent les Portugais comme une entité. A partir de cette constatation, on remarque que, si des filtres jouent et nécessitent des interprétations, les enseignants dans leurs comparaisons entre enfants français et enfants portugais, dévalorisent implicitement les seconds : «Ils ont une vie très différente des enfants français ; ils ont une conception de la vie et une maturité très différentes ; les enfants français sont des gosses qui travaillent, que ça leur plaise ou non ; les enfants portugais ont une grande maturité extérieure, mais ils n'ont pas le côté intellectuel, donc il y a une énorme opposition (...) ; les enfants français ont beaucoup plus lu, il connaissent beaucoup plus de choses, ils sont plus ...» Sans aller jusqu'à parler de rejet, force est de constater que les enseignants ne prennent pas en compte l'originalité des enfants étrangers, ne semblent pas imaginer qu'il soit possible de valoriser les différences. Bien au contraire, le «mélange» est perçu comme source de difficulté : «Dans les classes normales, il y a déjà un mélange de milieux, ici on a en plus un mélange social et culturel : c'est très difficile.» De là à considérer que l'enfant portugais est et sera inapte à certaines formes d'études, il n'y a qu'un pas franchi aisément par certains : «Souvent les parents ne comprennent pas que l'enfant ne s'adapte pas au milieu scolaire ; moi, je trouve que c'est le rôle de l'enseignant de dire aux parents : ce n'est pas la peine de vous faire des illusions ; votre enfant ne fera pas d'études supérieures.»

On connaît l'importance que revêt l'attente des maîtres quant aux performances des élèves et les répercussions de celles-ci sur les résultats obtenus (2) : on découvre là une source possible d'échec scolaire.

(1) La dynamique d'éducation interculturelle et les enfants de travailleurs migrants, Éducation et Développement, I.R.F.E.D., Paris, 1975.

(2) Rosenthal, R. A., Jacobson, L., *Pygmalion à l'école*, Casterman, 1971.

II. 2) *Enquêtes CREDIF - CNEFEI.*

Dans le cadre de la préparation d'un diplôme de Directeur d'Établissement spécialisé, une étude a été réalisée sous la direction conjointe d'un professeur du CNEFEI et d'un professeur du CREDIF (1). Les résultats en ont été corroborés par des analyses effectuées par des étudiants de Vincennes préparant le diplôme de français langue étrangère.

Un questionnaire complexe a été distribué à 130 instituteurs accueillant des enfants étrangers dans leurs classes (Secteur de Pontault Gombault) : 64 réponses exploitables ont été obtenues.

Localité	Population	Dont population étrangère	% de population étrangère	Nombre de réponses
Pontault Gombault	15830	3833	24,2 %	25
	Popul. scol. 1585	Popul. scol. étr. 345	23,02 %	
Roissy en Brie	9700	528	18,4 %	13
	Popul. scol. 1260	Popul. scol. étr. 122	9,7 %	
Ozoir la Ferrière	9010	2455	27,2 %	22
	Popul. scol. 1484	Popul. scol. étr. 351	22,68 %	
Pontcarré	1326	212	15,8 %	4
	Popul. scol. 110	Popul. scol. étr. 24	21,8 %	

Le questionnaire, joint en annexe, permet de regrouper les réponses en cinq grandes catégories :

— les élèves étrangers en situation scolaire ; perception immédiate : discipline — qualités/défauts — comportement dans les jeux — comportement à l'égard des enseignants, ...
— évaluation des possibilités des élèves étrangers ; attitudes pédagogiques des enseignants : possibilités d'adaptation, capacités intellectuelles, modification des attitudes pédagogiques ;

(1) CHABRAT, M., *L'Enfant étranger. Comment est-il perçu par le maître et par les élèves?* sous la direction de GLEIZE, J., CNEFEI, et de CLÉVY, J., CREDIF, Suresnes, 1975.

— problèmes culturels : apports des étrangers au groupe-classe, importance de cette culture d'origine ;
— socialisation : intégration dans le milieu scolaire ; jeux, travail ;
— solutions proposées par les enseignants.

L'analyse des vingt-cinq questions/réponses ne se justifie pas ici. Nous en avons retenu quelques-unes, propres à mettre en évidence certaines des préoccupations exprimées auparavant.

II. 2.1. Les élèves étrangers dans le milieu scolaire.

Q. *Pensez-vous que le fait d'avoir des enfants étrangers dans sa classe puisse gêner un instituteur?*

OUI : 31 NON : 20 SANS RÉPONSE : 13

Trois tendances se dégagent des réponses :

— La présence d'enfants étrangers occasionne un surcroît de travail (liaisons plus difficiles avec les familles, individualisation du travail). En fait, on peut se demander, lorsqu'on analyse cette réponse et celle concernant une adaptation de la pédagogie, si ce surcroît de travail est réel, s'il est la traduction d'une véritable individualisation. On peut en douter, au moins pour certains des instituteurs qui l'affirment : comme nous le verrons, rares sont ceux qui considèrent que des adaptations à leur pédagogie sont souhaitables ou nécessaires. Ici, leur réponse positive n'est peut-être que la traduction d'une brusque prise de conscience.

— La notion de seuil est évoquée par certains. Aux difficultés éprouvées par l'instituteur s'ajoute, dans le cas de dépassements de ce seuil, une gêne pour tout le groupe classe qui est pénalisé. Les enfants étrangers ralentissent le travail des enfants français, des tensions apparaissent.

Là aussi, on peut, indirectement, prendre conscience du fait que les enseignants sont mal armés lorsque leur classe est hétérogène : leur réponse traduit une certaine impuissance, voire une certaine résignation. La solution qu'ils préconisent alors souvent consiste à regrouper les étrangers dans des classes spéciales. C'est, d'une certaine façon, évacuer le problème, confier la responsabilité à d'autres (administration, enseignants spécialisés, ...).

Enfin, le bilinguisme est aussi fréquemment évoqué non comme une valeur mais comme un handicap : «Ces enfants parlent leur langue maternelle à la maison et ne peuvent apprendre le français.» Il est rare que le

problème soit posé avec une telle brutalité, de façon aussi dichotomique. Il n'en demeure pas moins que pour de nombreux enseignants (12 sur 31), le bilinguisme apparaît comme une difficulté supplémentaire : loin de considérer que celui-ci permet d'établir un lien entre deux mondes, ils semblent supposer que l'appropriation d'une langue s'effectue aux dépens de l'autre. Ils raisonnent en termes de contenance, comme si l'apprentissage du français devait requérir toutes les facultés de l'enfant (attention, mémoire, ...) : ce qui se parle en une autre langue se traduit par un déficit en français.

On peut s'interroger sur la valeur d'une telle argumentation. Implicitement les instituteurs établissent une comparaison entre les familles étrangères et les familles françaises : or, dans les familles françaises de milieu culturel considéré comme faible ou médiocre, les échanges verbaux sont le plus souvent d'une grande simplicité. On peut alors considérer que les media, notamment la télévision, apportent plus, sur le plan linguistique, que ne le peuvent les familles, qu'elles soient françaises ou étrangères.

Plus fondamentalement, on peut affirmer qu'il y a là un manque d'information sur des notions telles que bilinguisme, biculturalisme et que réapparaissent des arguments qui furent utilisés, en d'autres temps, à des fins politiques.

Q. *Les élèves étrangers de votre classe posent ils des problèmes spécifiques de discipline?*

OUI : 51 NON : 12 SANS RÉPONSE : 1

Il est rare que l'on trouve des réponses faisant état de difficultés particulières avec une ethnie (les Nord-Africains commettent souvent des vols, ...).

Par contre, il est possible, parmi les problèmes de discipline évoqués, d'opérer une analyse des causes :

— *Difficultés de communication (20 mentions)* :

«Une mauvaise compréhension de la langue empêche une bonne intégration à la classe.»

«Nous ne les comprenons pas bien. Ils ne nous comprennent pas, alors ils ne s'intéressent pas à la classe et deviennent turbulents.»

«Comme pour tout enfant qui ne comprend pas, il ne peut y avoir que des réactions de désordre dans la classe.»

— *Problèmes familiaux (10 mentions)* :

Les dislocations familiales, les modifications de statuts des différents

membres, l'image de la femme (notamment chez les Maghrébins) sont tour à tour évoqués.

— *Sentiments d'infériorité, blocages (6 mentions)* :

«Les petits étrangers éprouvent un sentiment d'infériorité.»

«Ils ne disent rien au sein de la classe.»

«Ils sont humiliés et les autres sont racistes avec eux.»

Ainsi, de ces trois types de réponses, on peut retenir, certes, que les instituteurs sont démunis, insécurisés, mais surtout que l'enfant étranger est le plus souvent dans une situation fort précaire : tensions psycho-affectives provenant du heurt de deux cultures, provenant également d'un déficit linguistique non compensé par les activités valorisantes et qui induisent le repli, le silence,voire le rejet. Cela n'est pas toujours explicitement analysé par les instituteurs et l'on perçoit souvent comme un reproche dans ce qui devrait n'être qu'une mise en relation entre plusieurs faits.

«Les Nord-Africains se croient toujours brimés.»

«Ces enfants-là sont très susceptibles, ils se croient regardés par les autres et acceptent cela très mal.»

Q. *On dit parfois que les enfants étrangers manifestent des réactions inhérentes à leur statut d'étranger. Pensez-vous que cela soit vrai?*

Pouvez-vous établir (en chiffrant de 1 à 6) une classification des défauts que l'on attribue généralement aux enfants étrangers : opportunisme, agressivité, attentisme, indifférence, désobéissance, méfiance.

Ils ont aussi des qualités : lesquelles?

Si de nombreux enseignants ont refusé de répondre à la 1re partie de cette question provocante ou ont d'emblée affirmé «qu'il n'existe pas (...) de statut pour étranger», que «ces enfants ont des réactions qui sont celles de tous les enfants», d'autres admettent une spécificité d'attitudes liées à la condition d'étranger :

«Ils sont méfiants et généralement peu enclins à se livrer.»

«Ils recherchent la protection du maître.»

On aurait pu s'attendre à ce que beaucoup d'enseignants refusent de répondre à la 2e partie (qualités et défauts). Il n'en a rien été puisque 44 d'entre eux ont établi liste et/ou classification.

Trois qualités reviennent le plus souvent dans les réponses :

— *le travail* :

«Quelle persévérance malgré les difficultés rencontrées par chacun d'eux.»

«Ils sont travailleurs ...»

«Ils sont très appliqués et courageux ...»

— *la gentillesse dans les relations humaines* :
«Ils sont très serviables et cherchent toujours à faire plaisir.»
«Ils sont affectueux ...»
— *une grande fraicheur de sentiments* :
«Ils ne sont pas blasés.»
«J'aime bien leur spontanéité.»

Il est quelque peu rassurant de constater que parmi ces maitres qui font l'éloge des qualités de l'enfant étranger, beaucoup avouent que ces enfants sont source de difficultés. Ce sont d'ailleurs les mêmes qui acceptent d'établir une classification des défauts.

On obtient ainsi, dans l'ordre décroissant :

Agressivité — Attentisme — Indifférence — Méfiance — Opportunisme — Désobéissance.

En fait, accepter de répondre à une telle question est en soi-même significatif. Si l'on analyse les qualités spontanément proposées, on s'aperçoit que la plupart d'entre elles relèvent plus de l'affectivité que de l'intelligence («pas blasés», «spontanés», «affectueux», «serviables» ...). Bien plus, mettre en évidence le courage, l'application, le travail, c'est implicitement laisser entendre que, par ces qualités, l'individu essaie de pallier ses insuffisances. L'intelligence, la vivacité d'esprit, les possibilités d'adaptation ne sont jamais mises à l'actif de l'enfant étranger : est-ce à dire que ces qualités lui font défaut et qu'en tout état de cause il ne pourra guère dépasser, sur le plan de la réussite scolaire, une honnête médiocrité? Nous examinerons ultérieurement les réponses à une question posée afin d'élucider ce problème.

Q. *Comportement dans les jeux* :

a) *les enfants étrangers sont-ils dans leurs jeux aussi brutaux, plus brutaux, moins brutaux que les enfants français?*
b) *s'il y a des différences, pouvez-vous en expliquer les causes?*
c) *s'il n'y a pas de différence, à quoi cela est il dû?*
— *à l'action générale des instituteurs?*
— *à l'action de l'instituteur de service?*
— *au climat général de l'école?*
— *autre raisons?*

Beaucoup refusent de répondre aux points *a* et *b*, considérant que, français et étrangers, «ce sont les mêmes enfants». Cependant, 10 enseignants admettent que les étrangers sont plus brutaux et 13 essaient d'analyser les causes de ces différences. Réponses le plus souvent at-

tendues, car ce qu'il faut bien considérer comme une réalité (les enfants en difficulté faisant preuve généralement d'une agressivité accrue) est maintenant suffisamment connu pour ne plus étonner :

«S'ils sont agressifs, c'est qu'ils veulent compenser leur isolement.»

«En général, cette agressivité est une réaction aux quolibets qu'on leur lance ...»

Quelques-unes pourtant surprennent par tout ce qu'elles soustendent :

«Cette agressivité provient du milieu où vit l'enfant et est peut-être même héréditaire ...»

«Il semble que les parents leur inculquent la méfiance et l'agressivité.»

Enfin, lorsque l'enseignant considère qu'il n'y a pas de différence, il explique ce fait le plus souvent par le «climat» de l'école, l'action bénéfique de certains instituteurs, la bonne adaptation de l'enfant «pourvu qu'il soit mis en confiance».

Ces réponses sont à mettre en relation avec celles obtenues à la question par laquelle l'on demandait aux enseignants de classer les défauts. Si 47 instituteurs viennent d'affirmer que l'enfant étranger n'est pas plus brutal que le petit Français, près de 40 avaient accepté d'établir une classification : l'agressivité était alors considérée comme le défaut majeur de l'étranger. Réponses qui laissent perplexe. Agressivité et brutalité sont deux notions proches mais dont les champs sémantiques ne se recouvrent pas totalement. Par ailleurs, le refus massif de considérer l'enfant étranger comme différent traduit peut-être, au niveau de l'inconscient, le besoin de le réhabiliter ; on affirme son inégalité, ses insuffisances sur le plan des performances scolaires ; on rétablit ici un équilibre précaire et le fondant dans la masse des enfants. Plus prosaïquement, peut-être, n'a-t-on pas eu la curiosité de l'observer dans ces situations de semi-liberté.

II. 2.2. Les possibilités des élèves étrangers. Attitudes pédagogiques des enseignants.

Q. *Veuillez noter de 1 à 3 les possibilités des enfants étrangers et ceci malgré le handicap de la langue (1 : faibles possibilités ; 2 : possibilités moyennes ; 3 : possibilités supérieures à la moyenne)*

	Portugais	Espagnols	Nord-Africains	Autres
Compréhension intellect. Capacité d'effort Tenue, présentation ...				

Veuillez formuler quelques remarques sur la classification adoptée.

Question provocante, comme d'autres déjà signalées : 19 instituteurs ont refusé de répondre.

«Sans objet ...»

«C'est un problème d'individu, non de nationalité.»

«Je suis incapable de formuler ce genre d'appréciation qui serait fausse et dangereuse.»

45 cependant se sont appliqués à nous satisfaire. On constate alors que les tendances suivantes se manifestent :

— les Portugais sont considérés comme les plus travailleurs, mais leurs capacités intellectuelles ne sont que moyennes ;

— les Espagnols n'ont également que des capacités intellectuelles moyennes ; ils sont moins courageux que les Portugais ;

— les Maghrébins sont le plus souvent mal jugés : leurs facultés de compréhension sont inférieures à celles des autres enfants, ils fournissent moins d'efforts ; ils sont, de plus, souvent sales, mal habillés ; enfin, ils respectent difficilement les maîtresses.

Ces réponses sont à rapprocher de l'analyse de Courgeau D., sur les Q.I. des enfants nés à l'étranger (1).

«Pour tous les pays d'origine considérés, le Q.I. des individus nouvellement arrivés en France est inférieur à celui des mêmes étrangers présents en France depuis longtemps.»

Au cours des cinq premières années de séjour en France, le Q.I. de ces enfants est une fonction à peu près linéaire du temps qui s'est écoulé depuis leur arrivée.

La pente des droites ainsi obtenues est à peu près indépendante du pays d'origine de ces enfants : en une période de 4 ans (de 1 à 5 ans de séjour), le Q.I. moyen augmente d'environ 10 unités.

Par contre, ces droites parallèles ne sont pas confondues, les différences entre nationalités restant constantes au cours du temps : en tête, se trouvent les Espagnols, suivis par les Italiens, les Portugais et enfin les Nord-Africains.

Bien évidemment, l'analyse des instituteurs ne se situe pas à un niveau équivalent à celui choisi par Courgeau D. Il est toutefois frappant de constater que les Maghrébins sont, dans les deux cas, considérés comme

(1) Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, cahier N° 64, I.N.E.D., P.U.F., 1973.

inférieurs aux Espagnols et aux Portugais. Est-ce à dire que les instituteurs essaient de compenser ces différences, de surmonter ces handicaps qu'ils ont découverts.

Q. *La présence d'étrangers vous oblige-t-elle à modifier votre pédagogie, et cela pour certaines disciplines?*
Si oui, comment?
Si non, pourquoi?

NON : 31 OUI : 26 SANS RÉPONSE : 7

— *Pas de modifications* : Les justifications se situent au niveau du refus de la différence. C'est dire que l'assimilation est le but que se fixe implicitement l'enseignant.

«S'il fallait modifier quoi que ce soit, ce serait montrer à l'enfant qu'il n'est pas comme les autres alors qu'il cherche à s'intégrer.»

C'est dire aussi qu'il oblige l'enfant à se conformer à nos normes et que la préservation même timide de certains aspects culturels originels n'est pas envisagée.

— *Modifications* : Même parmi ceux qui affirment la nécessité de modifier leur pédagogie, on est obligé de constater que certains attribuent à l'école les mêmes finalités que ceux qui refusent toute modification : l'assimilation est le but ultime, même si les cheminements peuvent varier quelque peu.

«Il faut renforcer le français oral et écrit.»

«On ne peut faire une pédagogie générale. Il faut ralentir et s'attarder.»

Certains affirment qu'il faut changer d'attitude sans que l'on sache exactement ce qu'ils attendent de cette évolution : meilleure adaptation psycho-affective de l'enfant? Meilleur «rendement» scolaire?

Mais ce qui est révélateur, c'est l'absence totale de référence à la langue maternelle. Est-ce un oubli général ou plus simplement le fait que la grande majorité des instituteurs considèrent qu'il est de leur mission d'intégrer le plus rapidement possible les enfants étrangers à notre système afin que leur assimilation s'effectue, elle aussi, rapidement? C'est très certainement la seconde interprétation qui doit être retenue.

En effet, 50 % des maîtres estiment qu'il faut être plus exigeant avec les enfants étrangers :

«Il faut que, par le français, ils arrivent à un même niveau scolaire.»

«Il faut lutter contre la langue maternelle que l'on parle à la maison.»

Les autres manifestent autant d'exigences («Ils seront dans la vie comme les autres ...») ou moins d'exigences : c'est la reconnaissance de difficultés particulières, de handicaps (le terme a été mentionné 10 fois) qui expliquent cette tolérance : c'est dire qu'elle est transitoire.

En fait, il est bien difficile de déceler dans les réponses ce qui correspondrait à un état de réflexion personnelle et ce qui pouvait être induit par les questions posées. Ainsi l'étude des réponses sur le thème «les problèmes culturels» révèle des ambiguïtés difficiles à éliminer.

II. 2.3. Les problèmes culturels.

Deux questions ont été posées :

Q. *Les enfants étrangers vous semblent-ils, par leurs antécédents culturels,*

apporter peu
apporter beaucoup } *au groupe-classe?*
ne rien apporter

S'il y a apport, quelle en est la nature?

Apportent beaucoup : 18 Peu : 32 Rien : 9
Sans réponse : 5

Lorsque l'apport est considéré comme important, l'analyse se situe sur deux plans :

— *un plan scolaire* :

«Nous pouvons comparer nos modes de vie.»

«Ils nous parlent de leur vie et de leurs coutumes.»

«Ils nous donnent une ouverture sur le monde que nous ne pourrions avoir.»

— *un plan plus général, moins anecdotique*, allant au-delà d'une simple curiosité folklorique :

«Ces élèves étrangers, s'ils sont bien acceptés, permettent de lutter contre le racisme de certains parents.»

«L'enfant étranger, quand il est bien dans sa classe, peut nous proposer sa culture, sa vision du monde et sa façon de vivre. Il nous donnera son sentiment sur notre vie, notre monde et notre culture. Ces étrangers peuvent permettre une meilleure intégration et serviront surtout à démolir ces préjugés que les parents, bien souvent, donnent à leurs enfants.»

Mais dans chacune des deux dernières citations, la condition préalable qui apparaît d'emblée est que l'enfant soit accepté par les autres. On a

l'impression que les phénomènes de rejet, le racisme latent échappent au contrôle des enseignants et que l'étranger ne peut «apporter» aux Français que si ceux-ci n'ont en fait guère besoin de ces apports.

Un nombre important d'enseignants considèrent que les étrangers apportent peu.

Ils expliquent ce fait par un déficit linguistique, des inhibitions, une distance trop grande entre des cultures différentes :

«Ils sont inhibés, timides.»

«Ils parlent peu, ce sont des enfants différents.»

Ces réponses permettent indirectement de recueillir des informations sur les conceptions pédagogiques des instituteurs. Nous avons déjà noté qu'ils accordaient une place essentielle au français oral et écrit. On peut supposer que lorsque les enfants étrangers apportent peu ou n'apportent rien à la classe, c'est qu'ils ne sont guère sollicités, ne serait-ce que sur le plan de l'expression orale. C'est très certainement parce que les activités d'éveil sont organsées de telle façon que l'enfant n'a qu'un rôle mineur dans le choix de celles-ci. Ceci nous renvoie à la seconde question.

Q. *Est-il important de préserver certains aspects de ces cultures?*
— pour eux? *— pour le reste de la classe?*
Si OUI, comment les mettre en valeur?

Important pour eux : 42	Pas important : 13
Important pour la classe : 30	Pas important : 13

Les nombres différents de réponses positives entre cette question et la précédente traduisent, pour la première, le constat d'une certaine réalité peu favorable, pour la seconde, la reconnaissance d'une nécessité mais dont la satisfaction demeure très certainement hypothétique : elle n'engage pas l'enseignant qui peut en rester au niveau de considérations générales, d'intentions vagues.

«Il faut que ces enfants exposent leur façon de vivre dans leur pays.»

«Nous devons travailler au sein de la classe avec ce que les enfants apportent : chants, danses, etc.»

Parfois, des réponses plus précises permettent de penser que les activités où se trouve mise en valeur l'originalité de cultures variées sont réellement conçues en termes de respect mais aussi d'échanges et de motivation :

«Ils nous parlent de leurs pays et à partir de cela, nous faisons de l'histoire, de la géographie, à l'aide de chants, de disques, de montages audio-visuels.»

Enfin, 11 références au milieu familial semblent indiquer plus une

carence qu'une réalité : les relations enseignants-milieu familial étranger sont rares, voire inexistantes :

«Il faut que les familles viennent à l'école et s'y sentent bien.»

«Des échanges doivent avoir lieu avec les parents.»

«Les enfants doivent nous parler de leurs familles et de leurs habitudes afin que nous les connaissions mieux.»

«Les parents ne viennent jamais et c'est dommage, on apprendrait beaucoup d'eux.»

Apprendre beaucoup des parents pour mieux connaître les enfants paraît en effet fort souhaitable. Mais comment les instituteurs perçoivent-ils les relations entre enfants — que ce soit au cours des jeux ou des activités scolaires? Cette perception correspond-elle à ce que révèlent les techniques sociométriques appliquées aux élèves de trois classes de CE et de trois classes de CM?

II. 2.4. Les problèmes de socialisation.

Plusieurs questions ont été posées aux enseignants quant à la constitution des groupes au cours des activités scolaires, à l'intégration et à la participation des enfants étrangers. Il en a été de même pour les jeux.

De façon massive, les instituteurs estiment que les étrangers participent :

— aux activités (43 : «sans difficulté»
11 : «avec difficulté»)

— aux jeux : (46 : «sans problème»).

Or, les enquêtes sociométriques font découvrir une autre réalité.

C.E. : *Travail* : «Il semblerait que les Français fassent leurs choix et leurs rejets à l'intérieur de leur propre communauté. Ils porteraient assez peu d'intérêt à la communauté étrangère. Les étrangers semblent avoir des difficultés à se situer et les situations de choix ou de rejet varient d'un groupe scolaire à l'autre. Mais il semble qu'ils soient plutôt enclins à aller vers les Français pour le choix travail.»

Jeux : «Les Français semblent vivre et jouer entre eux. Les étrangers sont attirés par la communauté française mais, fait nouveau à propos des jeux, ils la rejettent aussi.»

C.M. : *Travail* : «La communauté française ne choisit pas les étrangers, elle ne les rejette pas non plus.»

«Les étrangers choisissent en grand nombre des Français dans la situation «travail» (...). Cependant, il y a aussi rejet de la part des étrangers pour les Français.»

Jeux : «Beaucoup de choix et de rejets au sein de la communauté française.» Toutefois, pour la première fois, les choix à l'égard des étrangers s'amplifient.

«Les choix sont aussi nombreux vers la communauté française. Mais, phénomène nouveau, les rejets pour les Français sont plus nombreux.» (1)

L'analyse de ces variations, de ces choix et rejets inter- et intra-communautaires nécessiterait d'amples développements. Ce n'est pas notre propos. Mais ce qui importe, c'est de constater que des distorsions considérables existent entre l'opinion des enseignants et celle des enfants. On peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles les instituteurs gomment les difficultés : est-ce parce qu'ils ne les perçoivent pas ? Est-ce parce que l'institution scolaire étant laïque et tolérante, il ne saurait y avoir de tensions inter-ethniques ? Il ne s'agit certes pas d'amplifier les tensions qui existent et de laisser croire que l'école est une jungle dans laquelle on élimine ou, au mieux, on ignore les marginaux. Il ne s'agit pas davantage de laisser croire qu'au monde des enfants tout est limpide et qu'il suffit d'ignorer — ou de feindre d'ignorer — les difficultés d'adaptation des enfants étrangers pour que ceux-ci s'insèrent harmonieusement dans notre système scolaire.

III. Quelques remarques et quelques hypothèses en guise de conclusion

Il n'est évidemment pas question de faire le procès des instituteurs qui ont répondu soit aux enquêteurs du C.R.E.S.A.S., soit à ceux de l'I.R.F.E.D., soit à ceux du C.N.E.F.E.I. et du C.R.E.D.I.F. Nous nous plaçons uniquement dans une perspective d'évaluation de certains besoins en formation et d'élucidation de certaines attitudes. Même si nous devons parfois généraliser parce que les réponses supposent certaines interprétations, nous n'avons nullement l'intention de proposer de portrait-robot.

Il est manifeste que les instituteurs possèdent maintenant des connaissances théoriques en mathématique moderne, en psychologie, en linguistique, éventuellement en sociologie ; ils se trouvent cependant fort démunis lorsque des enfants étrangers leur sont confiés. Qu'ils aient alors la tentation de rechercher des solutions hors de leur classe est une tendance fort générale : la création de classes spéciales, le développement d'une pédagogie de soutien sont des solutions fréquemment proposées.

(1) *L'enfant étranger. Comment est-il perçu par le maître et les élèves ?* Ouv. cité.

Elles sont le corollaire d'un aveu net et massif dans l'enquête C.N.E.F.E.I./C.R.E.D.I.F. : 50 instituteurs sur 64 estiment qu'ils ne sont pas «armés» pour recevoir des enfants étrangers (5 répondent affirmativement et 9 restent silencieux). On peut d'ailleurs parfois s'interroger sur l'efficacité des acquis théoriques. Ainsi, nous avons constaté que les maîtres faisaient preuve, dans l'analyse des relations (aussi bien au cours des jeux que dans les activités scolaires), d'un optimisme démenti par les faits.

Ainsi la présence d'enfants étrangers est ressentie comme source de difficultés spécifiques. Disons que l'instituteur analyse mieux ses propres difficultés que celles des élèves et l'on constate qu'il lui est parfois ardu d'échapper à des généralisations qui renvoient plus à ses propres stéréotypes — ou à l'institution — qu'à l'étranger lui-même. «Bagarre, vol, agressivité, silence, sentiment d'infériorité, susceptibilité, attentisme», sont des termes lourds de signification et qui supposent une lecture à plusieurs niveaux : le premier est celui d'un constat ; le second, celui d'une analyse des causes ; mais le troisième, jamais évoqué, celui des attitudes, des comportements de l'instituteur, de sa pédagogie dans ce contexte particulier.

Si certains enseignants font preuve d'une remarquable lucidité dans l'analyse des causes de différences entre Français et étrangers, on constate cependant, lorsqu'il s'agit d'évaluer les possibilités intellectuelles de ces derniers, leurs capacités à fournir de façon continue des «efforts», soit un refus brutal, — qui renvoie peut-être à des connaissances précises en psychologie et en sociologie, — soit une acceptation qui rejoint dans certaines convergences — mais sans analyse — des études plus scientifiques. C'est à cette charnière entre l'analyse rigoureuse et l'impression, l'intuition, qu'il convient certainement de travailler. L'explication des différences (liées notamment à des statuts socio-professionnels différents, des passés différents ...) permet d'éviter que l'on prenne pour génétique — donc difficilement modifiable, éducable — ce qui ne serait que conjoncturel.

Par ailleurs, au-delà du constat des différences ressenties le plus souvent comme gênantes, on peut se demander si ce n'est pas par une valorisation de celles-ci que l'on atteindra une certaine égalité. Or, ce n'est pas la majorité des enseignants qui avouent modifier leur pédagogie et rares sont ceux qui n'en restent pas au niveau des bonnes intentions. De même, la prise en compte des apports culturels des étrangers révèle de singulières carences. Les instituteurs font peut-être preuve d'une certaine

sensibilité, mais d'une part ils sont fort démunis, d'autre part ils considèrent souvent que la fonction de l'école est d'assimiler ces enfants. Si un nombre appréciable d'enseignants affirment que la culture d'origine présente une importance indéniable, beaucoup moins nombreux sont ceux qui estiment qu'elle présente un intérêt pour la classe. En fait, c'est au niveau de l'inexprimé, de l'inconscient qu'il convient de situer l'analyse : de façon implicite les cultures étrangères sont considérées comme étranges, et très certainement, de moindre valeur (et ne nécessitant pas de valorisation) que la nôtre.

Ainsi, pour que la scolarisation des enfants étrangers ne soit pas une longue suite d'échecs, il nous paraît indispensable :

— Que soient prises en compte les valeurs culturelles originelles : c'est à la fois une possibilité de réconcilier l'école et les parents. C'est encore plus fondamentalement donner la parole à l'étranger, lui permettre de s'exprimer sur son «vécu». Comment s'étonner que des enfants fassent preuve «d'attentisme», restent «silencieux», si on ne leur présente que les aspects inconnus d'une monde qui n'est pas le leur? Il ne s'agit certes pas de s'enfermer dans le ghetto des cultures d'origine, mais il est nécessaire que celles-ci servent de support à des activités qui placent l'étranger à égalité d'expérience avec le Français.

— Que les différences soient perçues seulement comme des différences et non pas nécessairement comme des manques. Il s'agit en d'autres termes de bien situer les déficits et d'éviter toute extrapolation abusive. Or les travaux de l'I.R.F.E.D. et ceux du C.N.E.F.E.I./C.R.E.D.I.F. sont remarquablement convergents : l'enfant étranger est perçu comme appartenant à un milieu socio-culturel défavorisé. C'est exact, mais de là à considérer que les déterminismes sociaux pèsent d'un tel poids que l'accès aux études «nobles» est à exclure — sauf rares exceptions ... Il y a là une marge franchie, semble-t-il, par beaucoup. Or, les travaux du C.R.E.-S.A.S., après d'autres, attirent notre attention sur les dangers de telles généralisations, le plus souvent inconscientes : des déterminismes sociaux s'ajoutent à ceux qui sont induits par la pédagogie et par les comportements de l'instituteur. Il ne tend pas toujours à réduire les inégalités : il lui arrive fréquemment de les accentuer.

On peut alors se demander s'il ne serait pas nécessaire d'entraîner les enseignants à développer une pédagogie par objectifs. Celle-ci suppose une analyse rigoureuse du système éducatif tel qu'il fonctionne. Que l'on espère modifier les comportements pédagogiques des instituteurs grâce à la

présence des étrangers en classe est sans doute une de ces illusions que la réussite exemplaire de certains instituteurs de CL.IN. entretient. Des modifications certes, peuvent être constatées. Cependant, même dans les départements où un effort soutenu d'information a été — et est — réalisé, force est de constater que le poids des habitudes est tel qu'il est bien difficile d'évaluer cette évolution : elle demeure ténue, fragile. Reste, peut-être, à trouver une unité dans ce qui semble encore bien souvent disparate. Les travaux en cours sur la pédagogie par objectifs représentent une voie qu'il serait certainement utile d'explorer. Une décomposition en trois niveaux peut aider à clarifier le problème, étant entendu que ces trois niveaux sont à atteindre par les enseignants :

— Niveau général, abstrait : étude des relations entre l'état d'avancement du savoir dans le domaine choisi, la philosophie, la psychologie, la sociologie et les fins ou les buts. Par exemple, «mettre l'individu en mesure de réaliser d'une certaine façon parmi beaucoup d'autres possibles certaines des innombrables possibilités dont il est porteur, en rendant plus riches et plus structurées ses interactions avec son milieu, dans les limites qu'impose inévitablement toute vie sociale, tel pourrait être l'objectif général assignable à l'éducation» (1).

— Niveau spécifique des comportements : le recours à certaines taxinomies, quelles que soient les critiques que l'on puisse leur adresser, permet d'établir un lien entre les fins de l'éducation et l'action journalière dans la mesure où elles facilitent une élucidation des comportements (cognitif, affectif, psycho-moteur).

— Niveau opérationnel : détermination concrète d'objectifs de maîtrise, d'expression, de transfert (2).

Ainsi, les instituteurs constituent-ils une tranche de la société : stéréotypes, inhibitions, à priori ne sont pas absents, même si au niveau de l'expression directe des filtres culturels peuvent atténuer la brutalité de certaines affirmations. De nombreux enseignants font également preuve de générosité, d'enthousiasme, de lucidité. Ce travail n'a d'autre but que de les aider à mieux déterminer leurs choix dans ce dédale de contradictions.

(1) Reuchlin, M., *L'Orientation scolaire*, Plan Europe 2000, 1970.
(2) Consulter notamment de De Landsheere, V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F., 1975.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE C.N.E.F.E.I./C.R.E.D.I.F. (1)

I. Dans certaines écoles, le nombre d'enfants étrangers est supérieur à celui des enfants français.
Est-ce le cas pour votre établissement? OUI ☐ NON ☐

II. Accueillez-vous des enfants étrangers dans votre classe?
Si OUI : — nombre total d'élèves : ☐
— nombre d'étrangers par nationalités : ☐

III. Estimez-vous que le fait d'avoir des enfants étrangers dans sa classe puisse gêner un instituteur?
OUI ☐ NON ☐

IV. Les enfants étrangers de votre classe posent-ils des problèmes spécifiques de discipline?
OUI ☐ NON ☐
Si OUI, lesquels?

V. Lorsque vous faites des critiques, des remontrances, lorsque vous punissez, comment cela est-il perçu par l'étranger?
Bien : ☐ Mal : ☐ Avec indifférence : ☐
Peut-on expliquer cette réaction?

VI. Si vous pratiquez les activités de groupe :
— vous laissez les groupes se former librement : ☐
— vous imposez la place de chacun au sein des groupes : ☐

VII. Dans les activités de groupe, les enfants étrangers :
— s'intègrent aisément : ☐
— restent à l'écart : ☐
— participent avec réticence : ☐

VIII. Y a-t-il intervention de votre part destinée à faciliter l'intégration dans les groupes de travail?
OUI ☐ NON ☐
Si OUI, laquelle?
Si NON, comment s'effectue cette intégration?

(1) Quelques modifications de détail ont été apportées au questionnaire initial afin d'en rendre l'utilisation plus facile.

IX. Cette intégration vous semble-t-elle nécessaire?

OUI ☐ NON ☐

Pouvez-vous expliquer votre choix?

X. Veuillez noter de 1 à 3 les possibilités des enfants étrangers, et ceci malgré le handicap de la langue.

(1 : faibles possibilités — 2 : possibilités moyennes — 3 : possibilités supérieures à la moyenne).

	Portugais	Espagnols	Nord-Africains	Autres
Compréhension intellect. Capacité d'effort Tenue, présentation Rapidité d'exécution				

Veuillez formuler quelques remarques sur la classification adoptée.

XI. La présence d'étrangers vous oblige-t-elle à modifier votre pédagogie et cela pour certaines disciplines?

OUI ☐ NON ☐

Si OUI, comment?

Si NON, pourquoi?

XII. Placez une X dans la case correspondante.

Êtes-vous, pour les enfants étrangers,

moins exigeant aussi exigeant plus exigeant

que pour les enfants français?

	Discipline	Français Oral Écrit	Activités d'éveil Oral Écrit	Mathématiques	Autres
plus exigeant aussi exigeant moins exigeant					

Voulez-vous expliquer votre choix pour chacune des rubriques considérées?

XIII. Ces enfants étrangers vous semblent-ils, par leurs antécédents culturels

apporter un peu } au groupe-classe OUI ☐ NON ☐

apporter beaucoup } au groupe-classe OUI ☐ NON ☐

ne rien apporter } au groupe-classe OUI ☐ NON ☐

S'il y a apport, quelle en est la nature?

XIV. On dit parfois que les enfants manifestent des réactions inhérentes à leur statut d'étranger.

Pensez-vous que cela soit vrai? OUI ☐ NON ☐

Pouvez-vous établir (en chiffrant de 1 à 6) une classification des défauts que l'on attribue généralement aux enfants étrangers : opportunisme, agressivité, attentisme, indifférence, désobéissance, méfiance. Ils ont aussi des qualités, lesquelles?

XV. Lorsque vous donnez des conseils à ces enfants, comment ceux-ci sont-ils reçus?

Bien : ☐ Avec indifférence : ☐ Mal : ☐

S'il y a problème, à votre avis quelles en sont les raisons?

XVI. La culture d'origine de ces enfants vous paraît-elle une réalité importante

pour eux : OUI ☐ NON ☐

pour la classe : OUI ☐ NON ☐

Faut-il la mettre en valeur? OUI ☐ NON ☐

Si OUI, à quels moyens peut-on recourir pour la mettre en valeur en classe?

XVII. Dans les jeux,

ils s'intègrent au groupe des Français : ☐

ils restent à l'écart, de façon solitaire : ☐

ils se regroupent par ethnies : ☐

S'ils restent à l'écart ou se regroupent par ethnies, pensez-vous qu'il soit de votre rôle d'intervenir?

OUI ☐ NON ☐

Si OUI, de quelle façon?

XVIII. Dans leurs jeux, les enfants étrangers sont-ils :

aussi brutaux ☐

plus brutaux ☐

moins brutaux ☐

que les enfants français?

— S'il y a des différences avec les enfants français, pouvez-vous en déterminer les causes?

— S'il n'y a pas de différence, à quoi cela est-il dû?

à l'action des instituteurs ☐

à l'action de l'enseignant de service ☐

au climat général de l'école ☐

autres réponses :

XIX. Avez-vous des problèmes particuliers avec les étrangers de l'école?

OUI ☐ NON ☐

Avez-vous constaté que certains de vos collègues en ont?

OUI ☐ NON ☐

Si OUI, à quoi les attribuez-vous?

XX. Les enfants de votre classe ont-ils le même comportement à l'égard des autres instituteurs qu'à l'égard de vous-même?

OUI ☐ NON ☐

Si NON, à quoi attribuez-vous ces différences?

XXI. Pensez-vous être bien armé(e) pour accueillir des étrangers dans votre classe?

sur le plan de l'apprentissage du français OUI ☐ NON ☐
sur le plan pédagogique OUI ☐ NON ☐
sur le plan psychologique OUI ☐ NON ☐

Pensez-vous qu'une formation spéciale vous fasse défaut?

OUI ☐ NON ☐

Autres réponses :

XXII. Essayez-vous de compenser ce manque de formation

OUI ☐ NON ☐

Comment?

XXIII. A notre avis, y a-t-il des solutions au problème de ces enfants étrangers dans les classes

OUI ☐ NON ☐

Si OUI, pouvez-vous en citer quelques-unes?

XXIV. Pensez-vous que le problème de l'immigration soit d'importance nationale?

OUI ☐ NON ☐

Est-il suffisamment pris en considération quant à la scolarisation?

OUI ☐ NON ☐

Que devrait-on faire?

XV. Remarques, suggestions, quant à l'ensemble des questions et du problème.

JOSHUA A. FISHMAN
Yeshiva University

BILINGUAL EDUCATION FOR THE CHILDREN OF MIGRANT WORKERS: THE ADAPTATION OF GENERAL MODELS TO A NEW SPECIFIC CHALLENGE

Most of the nearly 100,000 bilingual elementary schools and 5,000 bilingual secondary schools throughout the world, located in over 100 countries, serve indigenous and sedentary populations (Fishman, 1976a), rather than migrant populations from within or without their national boundaries. Nevertheless, the various socio-curricular constellations represented by these schools provide models which may well have both interest and validity for the education of "children of migrant workers" in present day Europe. Indeed, as more and more of the "migrants" become long term and finally permanent immigrants, their children acquire more and more similarity to other "marked language" children throughout the world. It, therefore, becomes even more appropriate to compare their education to the various educational approaches that have been developed within the framework of bilingual education, particularly as pursued in settings where it has had more time to become stabilized than is yet generally the case in connection with the education offered to children of migrant Southern European workers recently arrived in Northern Europe. In this connection it should be realized, first of all, that bilingual education is a geographically omnipresent, quantitatively significant and historically continuous endeavor. Second of all, it should be realized that it is currently being fostered by two worldwide tendencies that are far stronger than the "migrant worker" phenomenon in Northern Europe, namely, the continuing *vernacularization* of at least part of the education of pupils hitherto educated via languages of wider communication *not* their mother tongues, on the one hand, and the *addition* of a (or of another) language of wider

communication as a co-medium of education for pupils already being educated via their vernacular, on the other hand (Fishman, 1976b). These two complementary processes have contributed mightily to the increase of bilingual education in the past decade and can be expected to continue to do so for the foreseeable future.

The three major socio-curricular models of bilingual education throughout the world are: compensatory/transitional, language maintenance and enrichment oriented with respect to their goals, listed in inverse order with respect to their incidence. The appearance on the Northern European scene of thousands upon thousands of "children of migrant workers" raises the question as to whether additional societal models of bilingual education will be forthcoming as a result or whether the prior three will continue to serve. Thus, not only can the education of the "children of migrant workers" benefit from an examination of bilingual education as a whole but bilingual education per se can doubtlessly benefit from a closer look at the education of "children of migrant workers".

Bilingual Education for the Down and Out

Compensatory/transitional bilingual education seeks to provide *marked-language children* with an opportunity to master the unmarked language of school and society as quickly as possible. During the relatively brief period in which they remain deficient with respect to mastery of the unmarked language (and this should be no longer than 2-6 years, depending on their age at arrival and upon the educational resources of hours of instruction, materials, and manpower devoted to their "unmarking") their own mother tongues are used as co-media of education. This approach to bilingual education is employed not only with most of the "children of migrant workers" in Northern Europe but with other socially, economically and politically disadvantaged marked-language children the world over. If, strictly speaking, it nevertheless deserves to be called bilingual education, it is however bilingual education of a most reluctant sort, a self-liquidating kind of bilingual education. No matter how successful it may be linguistically it generates several problems of a rather recurring and typical sort. First of all, it tends to weaken the marked language child's home and native community ties. Thereby not only adding to the child's own difficulties qua "migrant" but also weakening the two sources from which he might have drawn consolation and guidance.

Secondly, compensatory/transitional bilingual education typically is "granted" or "imposed" by the unmarked language community and, as such, it does not seek nor attain the marked language community's involvement in, not control over, the education of its own children. Thus an opportunity is lost for providing the marked language community with a type of adult responsibility and participation which it frequently feels it deserves and wich could, at any rate, help "normalize" its existance in its new settings. Thirdly, the implied opportunity for social mobility into the unmarked community which compensatory/transitional bilingual education dangles before the hearts and minds of the marked language pupils may actually turn out not to be feasible, or not to be feasible to the extent or at the rate implied. This may be a devastating disappointment indeed for pupils who have, in the meantime, been weaned away from their original home and community bonds and who are left "neither here nor there". Finally compensatory/transitional bilingual education is often mistakenly "sold" to adults in the marked language community under the false flag of language maintenance bilingual education (or the adults delude themselves that such will be its impact on their children) and, once again, their disappointment is great. Can compensatory/transitional bilingual education for the "children of migrant workers" learn to avoid the difficulties and devastations that this kind of bilingual education has run into in other contexts? Perhaps so, but it will take both joint social planning and genuine social mobility for the marked populations if that is, indeed, to be the case, even in part.

Language Maintenance Bilingual Education

Somewhat more prevalent throughout the world, and often a sequentially later development growing out of the disappointments of the compensatory/transitional models is *language maintenance* bilingual education. In this approach the marked language is the preferred, emphasized and more stablely implemented medium of instruction, whereas the unmarked language is introduced in small, slow and variable degrees (with parity between the two often being reached only in the upper grades if at all). This model is favored by marked language populations that have gained access to at least a modicum of political, economic and social power (e.g., in Quebec, Wales, parts of the Soviet Union, and "expatriate colony" settings). Although it is a more genuine manifestation of bilingual education, in view of its more thorough-going medium-sharing and

power-sharing character, it too inevitably is accompanied by typically recurring problems. The first of these problems has already been alluded to, namely that the unmarked language which can provide the marked language pupils with a viable link to the unmarked community and to the economic, social and political processes under its greater control, is sometimes only indifferently implemented. As a result, the marked language pupils often find themselves segregated from the broader national community, not only culturally and residentially but also communicationally and economically as well. No wonder then that language maintenance bilingual education is sometimes politically exploited for the redress of real, fancied or created grievances.

The segregation of the marked language pupils and of their corresponding adult communities from the umarked "mainstream" is particularly severe when the languages and cultures that they carry are rather minor and non-prestigeful on the larger world scene. As a result, few unmarked students or adults can be expected to seek to learn these languages or to learn about these cultures (as many would if it were only English or French that were marked) via the educational resources and processes under their own control. Finally, yet another segregating factor that at times effects language maintenance bilingual education, is one which stems entirely from the unmarked community and its power structure, namely : a desire to discourage the marked community from remaining *in situ* and, instead, a desire to encourage its emmigration (or re-migration) elsewhere. Under these circumstances it is the unmarked community that imposes language maintenance bilingual education upon the marked community, seriously restricting the amount of unmarked language instruction made available to it. In this fashion the graduates of the language maintenance bilingual education programs are rendered unemployable or only minimally employable in the unmarked market place and their "return home" is fostered thereby. The Bavarian approach to *gastarbeiterkinder* has been accused of just such a tactic. Nevertheless, language maintenance bilingual education if growing throughout the world, in rich lands and in poor ones, on the part of indigenous as well as immigrant minorities ; and on behalf of comfortably middle class (or above) as well as uncomfortably lower class schools and communities. It basically corresponds to a deeply engrained desire of adults throughout modern history to see their offspring educated in their own mother tongue at least to the extent of being a co-medium of instruction. This principle has been widely adopted by the poor and by the dispossessed of our day and age who differ from their prede-

cessors of the past century only in their more vociferous demands that the schools serve them accordingly. These demands also face bilingual education with a more serious tactical challenge. Maintenance requires a far greater commitment of resources (teachers, curricula, texts, materials, time) than does compensatory/transitional biblingual education. Unlike the latter it is by no means self-liquidating within a few years, but, rather, self-developing and self-intensifying.

Enrichment Bilingual Education

By far the most prevalent type of bilingual education as well as historically the type of longest vintage and socially the type of greatest prestige, is that engaged in by unmarked populations for themselves and for their own children. It recognizes (as elites have recognized throughout recorded educational history) that bilingual education provides an invaluable expansion of intellectual, emotional, aesthetic and economic horizons. The enrichment potential of bilingual education has now been recognized far beyond the elitist, private school sector. Indeed, it is now not only firmly entrenched in the public school sector in certain countries but appeals equally to unmarked children whose vernaculars are small languages on the world scene (e.g., Pilipino) as well as to unmarked children whose vernaculars are among the languages of wider communication of this day and age (e.g., Russian, Swahili, Chinese). Nevertheless, although enrichment bilingual education serves relatively advantaged and generally unmarked student populations, it is no more problem-free than any other type of bilingual education, nor for that matter than is monolingual education per se. However, the problems of enrichment bilingual education *are* different than the problems of either compensatory/transitional or language maintenance bilingual education. The former suffered from the disadvantaged position of their protagonists in the entire social order whereas the latter suffers from the fact that its favors are frequently still limited as to their availability. *Whose* children will be admitted into the bilingual stream, so that they can get at least part of their education in a language of wider communication not their own, is often a matter of great competition in the schools of the USSR, Canada, or Saudi Arabia. As the recognition of enrichment bilingual education increases, its mainstream availability in Western society is also destined to grow, particularly in the USA and Western Europe, where it is still largely an elitist preserve. It is only when the masses demand some of the good

things in life (that only the rich have hitherto been able to enjoy) that enrichment bilingual education begins to appear problematic. Actually it is the epitome of bilingual education at its best and the only problem connected with it is how to make it available to as many as possible.

Contextual Factors

As our comments above imply, the reception afforded bilingual education is a byproduct of the relations obtaining between marked and unmarked populations and the particular social, economic, cultural and, therefore, political and philosophical factors that are brought into play between them. Numbers make a difference, as does the age of students, as does their expected/desired length of stay. Large numbers of young, marked-origin students that are expected to say indefinitely are likely to be given compensatory/transitional bilingual education unless they can muster strong political leverage on behalf of enrichment or maintenance oriented approaches to their needs. Smaller numbers, older pupils and temporary newcomers predispose the powers that be to language maintenance bilingual education. Finally only when a substantial power base indeed is at the command of marked pupils is their language likely to stimulate the enrichment phantasies and passions of the unmarked.

Concrete factors such as those mentioned above finally prompt philosophical-ideological responses. This is not to say that ideology is secondary but merely to acknowledge the human capacity to justify and to moralize all actions that for one reason or another seem desirable, profitable, status generating or power protective. Compensatory/transitional bilingual education is absorptive in its avowed goals. When it holds sway the unmarked group's language of education swamps the marked group's home language. Nevertheless, this type of bilingual education is usually ideologized not as dislocative but as relocative. Marked languages and cultures are dubbed vestigal and facilitating the marked child's escape from his family and community is viewed as a noble and fraternal act on the part of the unmarked. "Thou shalt not kill, but needst not strive officiously to keep alive" becomes a self-satisfying response of the unmarked power structure. Frequently, however the full depth and breath of genuine absorption is not really deliverable and anomie rather than fraternity results as social class divisions remain without the vibrant cultural props that previously existed.

If compensatory/transitional bilingual education is *absorptive* then

language maintenance bilingual education is *separative* with linkage potential "in the wings". If this potential is realized then a diglossia situation can be forthcoming such that the marked population preserves its home and community language for internal purposes while utilizing the unmarked language for external relations with government, the boarder economy and the educational experiences related to both. However, note that this diglossia arrangement pertains only to the marked populations. The unmarked population continues on its merry way as before, oblivious of bilingual education and it is in this sense that maintenance oriented bilingual education is *separative* not only because of the goals of the marked population but because of those of the unmarked population as well.

It is only when a double diglossia situation appears, such that both marked and unmarked populations engage in bilingual education, that enrichment may be said to obtain. What is primarily a school-related language for one population is primarily a home-and-neighborhood language for the other and vice versa. Thus, enrichment bilingual education is neither absorptive nor separative but additive and it is so whether one population (unmarked alone) or two populations (both marked and unmarked) are involved.

The Problem Gradient

The problematic embeddedness of bilingual education is itself a variable, a differential that can be low, medium or high, depending on the extent to which negative features co-occur. This can be illustrated if we deal even with a small number of dimensions, e.g., (a) migrant status, (b) class status, and (c) vernacular status. Each of these dimensions is conceivable in terms of dichotomous features : (a) (im)migrant vs. indigenous status, (b) middle/upper vs. lower class status, and (c) language of wider communication vs. language of small scope. There are eight permutations of three dichotomous variables ($2^3 = 8$) and these can be arranged as follows in terms of the number of co-occurring negative features that can be revealed by the *marked pupils* :

I. *No Negative Features.*

1. Indigenous, middle/upper class, language of wider communication.

II. *One Negative Feature.*

2. Indigenous, middle/upper class, *language of narrower scope.*

3. Indigenous, *lower class*, language of wider communication.
4. *(Im)migrant*, middle/upper class, language of wider communication.

III. *Two Negative Features.*

5. Indigenous, *lower class*, *language of narrower scope.*
6. *(Im)migrant*, *lower class*, language of wider communication.
7. *(Im)migrant*, middle/upper class, *language of narrower scope.*

IV. *Three Negative Features.*

8. *(Im)migrant*, *lower class*, *language of narrower scope.*

It is clear from the above enumerations that most of the children of migrant workers in Northern Europe today are characterized by all three of the negative features (type 8 above) that we have chosen for illustrative purposes here (as well as by several others, e.g., many are non-Christian or not of the same Christian grouping as their "host" unmarked population). As a result, their bilingual education can be expected to be exceedingly complicated by accompanying social problems that are really *unrelated to bilingual education per se*. Indeed, were only unmarked monolingual education to be offered to such children the problematic nexus of their education would change little if at all.

If we compare the bilingual education context for most "children of migrant workers" in Northern Europe today with that now offered to most Hispanic children in the USA we move from context 8 above to either context 6 or 3. In the former case (context 6) we are dealing either with Puerto Rican children who have come to the mainland or with Chicano children who have moved out of the Southwest, and, therefore, with migrant and lower class children. In the latter case (context 3) we are dealing with Chicano children who have remained in their home region. In both cases we are dealing with a marked student population whose vernacular is recognized as related to a language of wider communication. Although the problem load is still substantial in both instances, it is at least somewhat less than that faced by Turkish, Greek, Yugoslav, Italian or Portuguese children in Northern Europe today. With improvement in class position (from context 6 to context 4) the American experience is already a far happier one, e.g., in connection with middle class Cuban children in Florida whose bilingual education has moved from a language maintenance to an enrichment rationale in the period of the past decade. The J. F. Kennedy School in Berlin is in the category, as are the expatriate elitist schools for Anglophone and Francophone children abroad.

Finally, we come to bilingual education which is entirely outside of the

typical problem contexts that we have recognized above. In such circumstances (context 1) we find bilingual education proceeding most favorably as in the case of bilingual schools for elitist children in their homelands, e.g., the immersion programs in Montreal and Toronto, as well as the best bilingual programs in Wales, Singapore and elsewhere, all of which cater to far more than marked children alone.

Concluding Sentiments

Bilingual education for the children of migrant workers often seems to be hopelessly encumbered by problems. This may be less so if the problems are understood as societal aberrations really unrelated to bilingual education per se (aberrations that would and do plague monolingual education as well, even for indigenous lower class children). It is even less so if bilingual education for the children of migrant workers is viewed in the light of the few socio-curricular models that are found on a recurring basis throughout the world. There is no unproblematic education and if there is anything unique about bilingual education it is really not its greater problem-load but its greater potential pay-off.

REFERENCES

Fishman, Joshua A., *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Rowley (Mass.), Newbury House, 1976a.

Fishman, Joshua A., *Bilingual Education as a Field of Social Science Inquiry*. Arlington, Center for Applied Linguistics, 1976b. Mimeographed.

JEAN-PIERRE LAGARDE
Université de Nancy (CRAPEL)

PROSPECTIVES POUR UNE FORMATION FAMILIALE

Dans tous les pays d'immigration, même si les résultats ne sont pas toujours à la mesure des espérances et des investissements, un effort non négligeable est fait pour faciliter l'insertion des migrants, en favorisant notamment leur apprentissage linguistique. Mais on ne peut manquer de constater qu'en général cet effort s'opère sur une base de ségrégation : effort à l'égard des travailleurs (cours du soir, cours en entreprise), effort à l'égard de leurs enfants (classes spéciales, etc.) et à un degré bien moindre, semble-t-il, effort à l'égard de leur femme. Cette dispersion des efforts s'explique sans doute par la pesanteur des schémas éducatifs sur nos conceptions pédagogiques ; les adultes relèvent de la formation continue, sous toutes ses formes, alors que les enfants sont intégrés au système scolaire. Elle s'explique aussi par le fait que les migrations de ce type sont avant tout masculines et que lorsqu'elles sont familiales, il existe presque toujours un décalage chronologique entre l'arrivée du travailleur et celle de sa famille (1).

Pourtant, depuis un certain temps déjà, on a pris conscience que l'éparpillement des efforts était voué à l'échec et on condamne de telles solutions de continuité. Ainsi en 1973, Monsieur A. M. M'Bow, alors Sous-Directeur Général pour l'Éducation, déclarait à la Maison de l'Unesco : «L'action en faveur de l'éducation des enfants migrants ne doit pas être traitée isolément, mais s'intégrer dans une approche globale qui prenne aussi en considération la formation professionnelle et technique des

(1) De là, comme le souligne très justement Em. Morin, l'accent mis sur le travailleur, «le travailleur migrant et sa famille», comme si la famille n'était qu'«une conséquence, un appendice». *Actes de la conférence ad hoc sur l'éducation des migrants*. Strasbourg, nov. 1974. CME/IX (75), 7, p. 58.

adultes, l'information et l'éducation des parents, l'alphabétisation et l'éducation des adultes, sans négliger l'enracinement aux valeurs culturelles propres à chaque groupe. Seule une action intégrée et cohérente nous paraît pouvoir permettre l'adaptation et l'intégration dans la société d'accueil ...» (1).

Mais, à notre connaissance, si cette recommandation trouve de l'écho dans les déclarations des experts (2), dans la pratique, elle reste, pour l'essentiel, sans effet. Est-ce à dire que l'idée d'une approche globale est irréaliste et que de telles déclarations n'ont pour but que de donner bonne conscience par la générosité qui les inspire, alors que, dans le même temps, leur caractère utopique leur enlève toute efficacité?

Dans les pages qui vont suivre, nous voudrions esquisser quelques suggestions qui seraient, pensons-nous, de nature à donner un certain contenu à cette notion d'«action intégrée et cohérente». Ces suggestions sont un appel à ne plus penser seulement en termes de travailleurs parce qu'ils sont arrivés les premiers et restent de toute façon les plus nombreux ou en termes d'enfants parce que leur adaptation à nos systèmes scolaires pose des problèmes angoissants, mais à concevoir, dans un effort d'imagination, des stratégies éducatives qui regrouperaient les efforts dispersés, en s'appuyant sur la cellule fondamentale qu'est la famille. L'imagination est, comme le rappelait souvent Y. Châlon, «le seul maître que le pédagogue puisse se donner raisonnablement». Ainsi, à la générosité de nos discours pourrait répondre celle de nos actes.

I. Le Défi

1. *L'immigration familiale existe.*

Même si n'ont pas encore été reconnus à tout homme qui vit et travaille dans un pays le droit et la possibilité réelle d'y faire venir sa famille, il n'échappe à personne que le nombre de familles étrangères va croissant, d'autant que le gel des flux migratoires s'accompagne d'une tendance aux

(1) *Réunion d'experts sur l'éducation des travailleurs étrangers migrants et de leurs enfants*. Paris, 22-26 oct. 1973. ED. 73, conf. 602/9.

(2) Cf. par ex., ici même, dans les travaux menés par l'AIMAV, la contribution de M. Py où est illustrée «l'impossibilité de considérer les problèmes de l'enfant en faisant abstraction de ceux des parents». *Description critique d'une expérience sur l'enseignement de la langue d'origine à des enfants migrants*, p. 148.

regroupements familiaux. Par ailleurs, il est admis, — ce que la crise économique ne semble pas avoir pour l'instant remis en question, — que la migration des travailleurs est un phénomène non conjoncturel, mais structurel et que «les migrations temporaires des années 60 tendent à devenir des migrations définitives, tout au moins en ce qui concerne la vie active» (1). Dans ces conditions, la formation des travailleurs et de leur famille est un défi que nous devons relever ; le problème risque de se poser pendant longtemps et appelle des réponses originales et efficaces.

2. *Les structures existantes sont insuffisantes.*

Elles reposent sur l'application des schémas connus, ce qui entraîne la ségrégation des individus (adultes vs. enfants) et le morcellement des savoirs (apprentissage linguistique coupé de la formation professionnelle et de la pratique sociale (2).

La formation des adultes en est encore à ses débuts et ne peut faire face à l'importance du flux migratoire. En France, la proportion des travailleurs étrangers qui reçoivent une formation (générale à dominante linguistique ou profesionnelle) est dérisoire (3) et les résultats des actions entreprises ne sont pas toujours convaincants.

Les enfants sont apparemment plus favorisés puisque l'énorme machine scolaire est en mesure de les absorber tous ; mais on ne peut dire qu'elle les accueille. Au contraire, l'arrivée massive des enfants de travailleurs étrangers accentue les dysfonctionnements d'une institution qui n'était pas prête à affronter un problème aussi complexe. Le désarroi des responsables et des enseignants s'exprime dans une littérature suffisamment abondante ; il n'est donc pas utile d'insister.

Ce qui doit être retenu, c'est que de telles structures ne sauraient contribuer à lever les barrières qui apparaissent dans les familles de migrants par suite des inégalités qui existent entre leurs membres et qu'il y a une

(1) Cf. la communication du représentant de l'O.C.D.E. à la *Conférence ad hoc sur l'éducation des migrants*. Strasbourg, Novembre 1974. CME/IX (75), 7, p. 31.

(2) Le fait que certains programmes à dominante linguistique utilisent pour l'enseignement de la langue des «situations» comme celles du «chantier» ou abordent les problèmes de l'identité, de l'hygiène ou des loisirs ne saurait suffire à démentir l'affirmation.

(3) Rappelons pour mémoire quelques chiffres. En France, pour environ 4 millions d'immigrés, plus d'un million qui ne savent ni lire ni écrire et moins de 100.000 places dans les cours d'alphabétisation (quel que soit leur statut).

certaine illusion ou une certaine malhonnêteté à penser que l'École, en l'état actuel, puisse avoir un effet favorable sur les familles.

3. *L'École génératrice de tensions.*

S'il est incontestable que les effets produits sur les enfants par l'École ont une répercussion sur leurs parents, force nous est d'admettre que c'est presque toujours négativement. En effet, une des conséquences les plus fréquemment observées consiste en une dislocation progressive des liens familiaux. P. Grange et M. Dabène (1) ont parfaitement analysé ces phénomènes : les enfants deviennent des étrangers dans leur propre famille, les parents perdent tout prestige et souffrent de voir leur langue et leur culture rejetées, sinon méprisées par leurs enfants. En sorte que non seulement, ils ne peuvent aider l'enfant dans sa scolarité, — ne fût-ce qu'en témoignant un certain intérêt pour ses études, — mais qu'au contraire ils constituent un frein, un obstacle aggravant encore la situation du contexte scolaire étranger.

Dans la réalité, on est donc très loin du vœu émis par le Conseil de l'Europe : «L'école pourrait et devrait devenir une occasion profitable pour l'insertion des parents dans le milieu. Son rôle éducatif à l'égard des enfants devrait s'étendre, par des mesures concrètes et valables aux adultes, à la famille de l'enfant dans son sensemble» (2) ...

4. *La grande difficulté.*

La difficulté essentielle de l'enseignement des migrants ne réside pas tant dans la diversité de leurs origines ethniques et l'hétérogénéité du niveau d'instruction atteint dans leur pays et de leur connaissance dans la langue du pays d'accueil que dans la méconnaissance de leur projet de vie

(1) *Aspects psychologiques des classes d'initiation pour enfants étrangers.* CREDIF, janvier 1972, 17 pages, ronéo.

(2) *Actes de la conférence ad hoc sur l'éducation des migrants, op. cité*, p. 65.

On ne voit d'ailleurs pas très bien quelles pourraient être ces «mesures concrètes et valables». Peut-on se contenter de donner aux parents une information sur le système scolaire auquel sont assujettis leurs enfants? En ce cas, dans quel cadre aura lieu la rencontre parents-enseignants, et comment faire pour que cette information soit acceptée et surtout reçue? On peut, en effet, s'interroger sur l'efficacité d'explications données, en la matière, à des travailleurs analphabètes ou peu scolarisés ; ce n'est pas le recours à leur langue, par le truchement d'un interprète, qui suffira à lever l'obstacle.

et l'impossibilité qui en découle de définir la finalité de la formation : adaptation, intégration, assimilation ou préparation au retour.

On en est donc à nouveau réduits au discours généreux : il faut donner à chacun la possibilité «de faire en connaissance de cause et de façon responsable les choix qui lui conviennent le mieux et de décider par lui-même s'il veut s'intégrer dans le pays d'accueil ou bien retourner dans son pays» (1).

De là, la nécessité de promouvoir un biculturalisme et un bilinguisme. Mais suffit-il pour cela de «recommander» dans les classes la prise en compte de la langue maternelle des enfants (cf. par ex., la circulaire française du 9 Avril 1975)? Ce sont, en effet, bien souvent, faute d'enseignants, des dispositions purement théoriques.

II. Des Signes d'Espoir

Une évidence apparaît peu à peu : la réponse à apporter au défi ne saurait s'inscrire seulement dans la perspective d'un renforcement des dispositifs existants, d'une amélioration de leur fonctionnement et dans le développement d'un processus de sur-scolarisation. Incapables d'un effort quantitatif suffisant dans ce domaine, nous devons accepter un saut qualitatif (2). L'École ne peut assurer seule la mission d'enseignement et la fonction éducatrice n'appartient pas exclusivement aux enseignants et aux formateurs. Il faudrait essayer de tirer les conséquences pratiques de cette idée largement répandue, d'autant que la formation des familles de migrants semble offrir un terrain privilégié pour cette tentative.

1. *L'immigration familiale est favorable à l'insertion linguistique.*

Les actions de formation existantes témoignent en général d'une ambition sans commune mesure avec le temps qui leur est imparti. Vouloir, par exemple, en 240 heures, apprendre le français — oral et écrit — à un maghrébin analphabète qui vit et travaille avec des compatriotes et n'utilise pratiquement jamais la langue du pays d'accueil en dehors du cours, est une gageure, prétendre y arriver, une imposture. Une action de formation ne peut avoir de sens que s'il existe des relais permettant l'ap-

(1) *Actes de la conférence ad hoc sur l'éducation des migrants, op. cité*, p. 69.
(2) Certaines analyses d'Ivan Illich sont, sur ce point, convaincantes.

parition de processus cumulatifs. La formation ne peut en effet être localisée dans le temps et l'espace, mais doit être permanente et répondre non seulement à un besoin, mais à une nécessité. En ce sens, l'immigration familiale, qui pourtant est un obstacle à l'assiduité aux cours du soir, est très favorable à l'insertion linguistique des migrants ; elle oblige à ne plus poser le problème exclusivement en termes d'enseignement, mais en termes d'apprentissage. En effet, la présence des enfants — surtout en bas âge — oblige les migrants à sortir de leur marginalité. Le contact avec la population autochtone, dès lors que se posent les problèmes de crèche et d'école, devient inévitable et les occasions d'utiliser la langue-cible se multiplient. En s'insérant de façon aussi vitale dans le vécu de l'intéressé, l'enseignement ne se heurte plus aux questions démobilisatrices (à quoi ça sert ? à quoi ça me sert ?) tant leur réponse est évidente, et il se prolonge et s'approfondit dans une pratique.

2. *L'immigration familiale appelle une formation intégrée.*

L'action de formation doit se concevoir à partir des difficultés nombreuses et variées que rencontre la famille dans son effort d'adaptation. Cela implique donc la coordination du rôle éducatif que peuvent exercer les travailleurs sociaux, les enseignants des enfants, les animateurs que rencontrent les parents.

C'est à juste titre que M. Oriol et son équipe insistent sur la nécessité de «lier, *sur le plan même de la conception des programmes d'intervention et des formes organisationnelles de leur mise en application*, l'ensemble des problèmes que doivent affronter au niveau de leur vécu les travailleurs migrants et leur famille» [C'est nous qui soulignons] (1). Nous pensons d'ailleurs que les opérations d'animation/formation menées par le Centre Associé de Formation aux Relations Interculturelles (CAFRI) sont riches en enseignements qui pourraient aider à la mise en place des actions que nous préconisons. Ces réalisations en cours — d'inspiration cependant un peu différente — nous donnent à penser que nos suggestions sont moins utopiques qu'il ne paraît.

(1) *Eléments pour la définition d'une stratégie régionale de formation des milieux immigrés*, Nice, IDERIC (Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles), décembre 1975, p. 55.

Ainsi la fonction éducatrice se trouve démultipliée et apparaissent les relais qui peuvent favoriser l'émergence d'effets cumulatifs. Éclate aussi le carcan scolaire dans lequel s'enferme trop souvent l'enseignement de la langue, même aux adultes. Et on passe d'un enseignement ponctuel à un apprentissage continu.

3. *La famille, lieu de formation.*

Mais cette démultiplication de la fonction éducatrice doit aller plus loin et dépasser le cercle des professionnels. L'intervention psycho-sociologique devrait avoir pour but de donner une impulsion, en essayant d'éveiller et de structurer une aptitude «coopérative», à un processus d'auto-formation et de formation collective.

Comme l'écrivait Y. Châlon : «S'il est vrai, en un certain sens, de dire que l'on ne forme pas un homme, mais qu'il se forme lui-même, il est vrai aussi que le type d'homme dont nous rêvons est aux antipodes de l'autodidacte qui cherche à s'approprier lui-même et pour lui-même un savoir qui se muera en pouvoir. Ce que nous voulons dire quand nous affirmons de l'homme qu'il doit se former, c'est qu'il doit se former avec d'autres, au niveau de l'expérience.» (1)

Il ne s'agirait pas, comme dans le cadre des cours du soir, de viser à une formation individuelle et solipsiste ; celle-ci est trop souvent porteuse de tentations intégrationnistes, peu respectueuses des différences et des spécificités culturelles ; elle ne peut que culpabiliser le «formé» vis-à-vis de son milieu et le couper de celui-ci. La visée finale serait d'essayer de transformer la cellule familiale en un lieu d'échanges éducatifs, en faisant découvrir à chacun de ses membres les potentialités éducatives qu'il peut mettre au service des autres (2).

(1) «Pour une pédagogie sauvage», in *Mélanges pédagogiques 1970*. C.R.A.P.E.I. Ce point de vue fait écho à celui de P. Freire : «Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.» *Pédagogie des opprimés*, trad. française. Maspéro, Paris, 1974, p. 62.

(2) On imagine facilement la révolution que pourrait introduire dans toutes nos pratiques pédagogiques cette expérience menée avec les familles de migrants.

III. Esquisse d'une pratique de l'action «intégrée»

1. *Développer la fierté de la différence.*

Cette expression a choqué certains participants au Colloque. Nous ne la retirerons pas de ce texte. Il nous semble en effet que c'est seulement en permettant à l'étranger d'acquerir une certaine fierté de ce qui fait sa différence que l'on pourra *contrebalancer* le sentiment d'infériorité que la société d'accueil, par la situation qu'elle réserve à ses parents et à lui-même, fait, consciemment ou non, naître en lui.

Il nous paraît évident que c'est essentiellement grâce à la famille et en son sein que pourront être atteints le biculturalisme et le bilinguisme souhaités par les experts. Il importe pour cela de donner à l'étranger une certaine fierté de ce qui fait sa différence-et de l'aider à prendre conscience de la richesse potentielle que représenterait la double appartenance linguistique et culturelle. Il faut donc que les parents maintiennent un lien étroit entre l'enfant et la culture de leur pays d'origine, ce qui est impossible si cette culture leur paraît dévalorisée. Or bien des aspects de leur situation dans les pays d'accueil peuvent contribuer à cette dévalorisation.

L'équipe d'animation aurait donc pour première tâche de multiplier les occasions de rencontres au cours desquelles une information *réciproque* serait donnée sur les coutumes, les religions, l'organisation de la société, les loisirs, etc. (1).

Cette réciprocité est essentielle. Elle seule, peut réhabiliter — en cas de besoin — la spécificité culturelle. Elle permet aussi d'éviter les dangers d'une formation intégrationniste et de sortir du dilemme dans lequel se trouve l'enseignant et que B. Lambiotte-Fekkar a très bien analysé : «Ou bien il fera de la pédagogie ethnographique, cherchant à rattacher le plus possible son enseignement aux conditions matérielles et familiales de l'enfant chez lui ; il consolidera ainsi sa condition d'étranger en France et le

(1) Il serait souhaitable que cette réciprocité de l'information, préconisée ici dans le cadre étroit de l'intervention «familiale» et avec l'objectif limité de «développer la fierté de la différence» soit élargie au milieu tout entier. Certains travaux menés par le National Centre for Industrial Language Training (Pathway Further Education Centre, Southall, Middlesex) sont de ce point de vue très intéressants. Ils reposent sur l'idée que l'insertion des travailleurs migrants n'exige pas simplement qu'ils soient informés sur la «civilisation» britannique mais qu'il faut aussi faire comprendre aux Anglais qui sont ces étrangers qui vivent à leur côté. Cf. par exemple *The Background and Employment of Asian Immigrants*. T. Jupp and E. Davies, The Runnymede Trust, 1974.

condamnera à une espèce de ghetto. Ou bien, au contraire, soit par ignorance, soit par une délicatesse mal comprise, il évitera de rattacher son enseignement au milieu familial de l'enfant ; les modèles qu'il donnera seront alors des modèles français : il culpabilisera l'enfant vis-à-vis de sa famille.» (1)

Ce dialogue devrait faire naître chez les parents l'envie profonde d'être, auprès de leurs enfants, les propagateurs d'une culture qui leur est chère et dont, — même si la nouvelle communauté dans laquelle ils vivent ne leur donne pas souvent l'occasion d'en faire la preuve, — ils peuvent être fiers. Inversement, il aurait pour but de leur faire comprendre que la vie dans le pays d'accueil a nécessairement sur l'enfant d'importantes répercussions, qu'il est inéluctable qu'il accède, non seulement à la langue, mais aussi à la culture, aux mœurs du pays d'accueil et que cela peut être une très grande chance pour lui, à la condition que, grâce à eux, il ne devienne pas un déraciné, un enfant de nulle part, mais bien un fils de deux pays.

A ces conditions, la famille pourrait, croyons-nous, devenir un élément favorable à l'insertion des enfants dans le système scolaire et pallier les insuffisances de l'école. D'autant que dans le cadre de l'action socio-éducative seraient aussi prévues des rencontres avec les maîtres de leur enfant (2). Là leur seraient données des informations précises sur le système scolaire, des renseignements sur le comportement de leur enfant à l'école, sur ses difficultés, mais aussi sur ses succès. Ainsi pourrait-on susciter en eux cet intérêt dont les enfants ont besoin d'être entourés au cours de leurs études. Nul doute qu'une information ainsi conçue serait déjà une formation et un appel à la formation et qu'elle éviterait bien des tensions.

2. *Mettre en place des structures permettant l'échange éducatif.*

La visée finale ne pourrait être approchée que par la mise en place d'actions communes. On constate que les enfants acquièrent la langue du pays d'accueil et «perdent» leur langue maternelle plus facilement que les adultes (3). En sorte que, tendanciellement, l'enfant en arrive à com-

(1) *Enfance*, n° 4-5, oct.-déc. 1966, p. 136.

(2) Ces rencontres, quasiment impossibles autrement, tirent évidemment leur efficacité de leur intégration dans l'action socio-éducative tout entière.

(3) Tout cela est évidemment fonction de l'âge auquel l'enfant est arrivé en France. Remarque qui nous rappelle la difficulté qu'il y a à parler en termes généraux et qui explique notre impossibilité à dépasser le cadre des suggestions.

muniquer plus facilement en langue-cible que dans la langue de ses parents, alors que l'adulte ne dispose réellement que de sa langue maternelle. Cet état de fait entraîne, à terme, la dislocation de la cellule familiale, chaque membre devenant un étranger pour l'autre. C'est ce risque, préjudiciable à l'épanouissement et à l'équilibre de tous, qui doit à tout prix être évité. Lors de la discussion, on nous a fait observer que c'est précisément en se coupant de son milieu familial que l'enfant réussira le mieux dans la société d'accueil ; s'il est vrai qu'en certains cas l'assimilation pourrait être plus rapide, l'objectif nous paraît trop contestable et la voie trop périlleuse pour que nous ne rejetions pas avec force un tel point de vue. Pour cela, l'expérience d'un enseignement mutuel devrait être tentée. Elle pourrait se dérouler ainsi :

a) Enseignement de la langue maternelle donné aux enfants.

Les séances seraient animées par un étudiant du pays concerné — membre de l'équipe d'intervention — possédant de solides connaissances en pédagogie des langues. Les parents disponisbles seraient présents et joueraient le rôle de répétiteurs. Cela permettrait une très grande souplesse au niveau pédagogique et de plus, psychologiquement, de telles activités auraient pour conséquence de renforcer le prestige des parents, mis à rude épreuve par le déracinement. Elles convaincraient aussi les enfants que la langue de leurs parents n'est pas une sous-langue à usage familial, mais qu'elle mérite d'être apprise et que leurs parents sont capables de l'enseigner. Ces procédures semblent essentielles lorsque l'école n'est pas en mesure de fournir un enseingement de la langue maternelle ; mais elles seraient sûrement très utiles dans le cas contraire ; elles assureraient en effet un relais qui n'est pas superflu entre la langue pratiquée dans la famille et celle enseignée à l'école (niveau de langue).

L'intervention des parents, dans le cas d'adultes analphabètes, serait limitée, dans un premier temps, aux séances d'oral. Mais il n'est pas interdit de penser que si la tentative réussissait, l'adulte accepterait d'apprendre à lire et à écrire auprès de ses enfants. Nous avons bien rencontré un Portugais très fier de s'être mis à l'école de son fils. Nous avons, par ailleurs, actuellement dans un de nos groupes, un Algérien qui se fait accompagner par ses trois enfants : une fille de 14 ans et deux garçons de 12 et 8 ans, afin de pouvoir poursuivre le travail avec eux à la maison.

b) Enseignement de la langue étrangère donné aux adultes en présence des enfants qui, à leur tour, joueraient le rôle de répétiteurs.

Cette alternance des fonctions (enseignés/enseignants) aurait un caractère ludique qui devrait en faciliter l'acceptation et pourrait déboucher sur un échange éducatif permanent et informel. Ainsi serait réalisé, d'une certaine manière, le vœu de Paulo Freire : «un éducateur-élève avec un élève-éducateur».

* * *

Ce projet a un aspect utopique indéniable et son application rencontrerait maints obstacles matériels. Elle exige au préalable une solide étude du milieu. C'est pourquoi il ne pouvait s'agir ici d'exposer en détails des procédures d'intervention. Celles-ci ne peuvent être définies que cas par cas, si on veut — exigence dont on ne saurait faire l'économie — que l'action de formation corresponde parfaitement à ceux auxquels elle s'adresse. De plus et surtout, c'eût été laisser croire que les procédures sont données d'avance, que des théoriciens de la pédadogogie peuvent les inventer et qu'il ne resterait qu'à les appliquer. Si tel était le cas, nul doute que les beaux discours auraient déjà été mis en pratique.

Nous nous inscrivons dans une perspective qui refuse la rupture entre phase de recherche et phase opérationnelle et qui considère que seul un incessant mouvement dialectique entre théorie et pratique est susceptible de transformer les utopies d'aujourd'hui en réalités de demain.

Notre dessein est donc de contribuer à promouvoir la nécessité de faire entreprendre des recherches appliquées dont un des domaines serait précisément l'établissement d'un cadre de procédures et la vérification expérimentale de leur réalisme et de leur efficacité. Nous souhaitons que, dans les différents pays européens soient donnés, à quelques équipes pluridisciplinaires animées par le refus de dissocier recherche et application, les moyens de mettre en place, sur *des terrains limités et à titre expérimental*, l'ensemble de l'action suggérée. Cette perspective s'oppose à la politique de saupoudrage où on confie, en raison de leur compétence respective, à l'un un aspect du problème, à l'autre un autre aspect et où, au sein même de la recherche expérimentale, apparaît le morcellement. Il faudrait aussi prévoir une structure où les résultats des expériences seraient capitalisés et où seraient, le cas échéant, établis les conditions d'un élargissement de l'action et un cadre précis de procédures d'intervention.

L'approche que nous avons esquissée est très délicate à mettre en place (nous ne cherchons pas à le nier, même prospectivement) ; d'aucuns penseront qu'elle est complément irréaliste. Nous sommes cependant con-

vaincus qu'une inetrvention socio-éducative débouchant sur la prise en charge des intéressés par eux-mêmes présente toutes les garanties d'une formation efficace. En sorte que nous avons le choix entre des procédures possibles, mais inefficaces — celles pratiquées actuellement — et des approches efficaces, mais apparemment impossibles. Choisirons-nous l'inefficace ou travaillerons-nous pour rendre possible l'impossible?

XAVIER PIOLLE
Université de Pau

CONTRIBUTION À LA CONNAISSANCE DES PROBLÈMES SCOLAIRES DES ENFANTS DES TRAVAILLEURS MIGRANTS

Des circonstances fortuites ...

C'est à une double série de circonstances qu'un géographe, spécialisé dans les problèmes urbains, doit d'être invité à exposer les résultats de ses travaux lors d'un colloque rassemblant des linguistes. Composé de sociologues, d'économistes et des géographes, le laboratoire de recherches industrielles et urbaines de l'Université de Pau s'intéresse, entre autres, aux processus ségrégatifs particulièrement forts dans certains quartiers urbains.

Ayant choisi un ensemble de logements sociaux construit très à l'écart du domaine urbanisé et actuellement très dégradé, les chercheurs en ont suivi les occupants pendant plus de 15 ans. L'exploitation des données ainsi rassemblées révèle que ce grand ensemble fonctionne comme un véritable filtre social : les jeunes ménages français d'ouvriers qualifiés ou d'employés, peu chargés de familles, bénéficiant souvent d'un double salaire, commencent là leurs cursus résidentiel ; ils n'y passent que 18 mois à 2 ans avant de partir pour un ensemble de meilleur standing. Au contraire, ceux qui accumulent les handicaps les plus nombreux demeurent pratiquement prisonniers du grand ensemble, n'ayant d'autre alternative que de retourner dans les taudis du centre-ville. Parmi ces handicaps, la nationalité étrangère figure en bonne place à côté du faible niveau de qualification, des charges de famille et de l'absence de double salaire. Étudiant les trajectoires résidentielles des familles étrangères, les chercheurs étaient inévitablement amenés à s'intéresser aux trajectoires individuelles des migrants et de leurs enfants.

C'est alors qu'intervint un second événement, assez inhabituel : quelques travailleurs étrangers prirent contact avec notre laboratoire pour mettre en place un groupe d'étude sur les conditions de vie des travailleurs migrants et de leurs familles dans la région de Pau. Très vite fut décidée une enquête sur les problèmes posés par la scolarisation.

La méthode

Pour répondre à une demande localisée, il fallait viser l'exhaustivité, quitte à ne disposer sur chaque enfant que d'informations peu nombreuses. La collaboration des enseignants permit d'atteindre cet objectif. Quant à la zone à étudier, elle comprenait par définition l'agglomération de Pau (125.000 habitants) et une couronne rurale de 15 kms de rayon environ délimitée en fonction de la densité de l'implantation étrangère. Afin de replacer chaque élève dans la zone où il réside, ce qui permet de disposer de quelques données, malheureusement limitées, sur l'environnement social, le champ d'étude ne comprend que l'enseignement pré-scolaire et primaire. Enfin, interrogeant les maîtres, nous avons dû négliger les renseignements que tous ne seraient pas à même de nous donner. C'est ainsi que le contexte familial (profession du père, travail de la mère, nombre d'enfants, conditions de logement, ancienneté de l'installation en France) et même personnel (date d'arrivée en France de l'enfant) sont totalement inconnus. *Nous sommes ainsi privés d'élements explicatifs aussi fondamentaux que ceux que nous avons pu recueillir.*

Envoyée à chaque Directeur d'école et diffusée par ses soins auprès de tous les maîtres, l'enquête portait sur les points suivants :

1. identification de la classe : classe, école, commune
2. description de la classe :
   - type (classe à une section, deux, etc.)
   - niveau : cours préparatoire, cours élémentaire 1re année, cours élémentaire 2e année, etc. (1)
   - effectif total
   - nombre d'étrangers
3. les élèves étrangers
   pour chaque élève :
   - nationalité
   - âge en fin d'année

(1) De cette information on déduit aisément «l'âge normal» des élèves (âge minimum et âge maximum s'il s'agit de classes à plusieurs sections).

— opinion du maître
  — niveau scolaire réel (apprécié par le maître) (1)
  — maîtrise de la langue (2)
  — existence d'un décalage entre les connaissances générales et la maîtrise de la langue.

Codées, perforées sur carte, ces informations ont pu ultérieurement être analysées de façon détaillée.

4. Une quatrième partie plus qualitative et parfois mal renseignée ne pouvait faire l'objet d'un codage ; l'exploitation en est donc difficile et forcément limitée. On y trouve des questions sur les différences constatées par le maître entre élèves français et étrangers en divers domaines (milieu socio-éducatif, assiduité, stabilité, progrès en cours d'année, participation à la classe) sur l'utilité de la scolarité éventuellement commencée dans le pays d'origine, l'intégration des élèves étrangers dans la classe et l'existence de tensions voire d'incidents.

Le taux de réponse fut élevé pour une enquête postale (82 %) et il semble bien qu'une part importante des 18 % manquant corresponde à des classes sans étranger.

Malgré ses imperfections et ses lacunes, l'enquête ainsi réalisée présente l'intérêt de fournir des informations précises sur une population enfantine abondante. Mais la zone délimitée est relativement restreinte et sa population peut présenter des caractères spécifiques ne permettant pas une généralisation quelconque. Il convient donc de décrire rapidement l'échantillon enquêté avant d'analyser la situation scolaire des jeunes étrangers.

La zone d'étude et l'échantillon observé

Pau est une ville moyenne du sud-ouest de la France, à proximité de la frontière espagnole. A l'époque où les cités de l'Europe du nord-ouest se couvraient d'usines, Pau bâtissait au milieu de parcs magnifiques de somptueuses villas pour de riches étrangers qui venaient y passer l'hiver ou même s'y installer définitivement. La révolution russe, la grande guerre, la crise de 1929 tournent définitivement cette page brillante de l'histoire

(1) Cette information est d'autant plus intéressante que l'enquête était menée en fin d'année.

(2) Plutôt que d'utiliser des concepts scientifiquement précis mais susceptibles d'être mal compris par les maîtres, nous avons adopté le vocabulaire qu'ils avaient eux-mêmes employés lors de l'enquête-test ; 4 catégories étaient apparues : pas de difficulté due à la langue — accent léger, pauvreté du vocabulaire — s'exprime mal, mais comprend assez bien — comprend mal. Cette classification bien élémentaire ne tient évidemment pas compte des différences bien connues entre l'apprentissage du langage parlé et celui de l'écriture.

paloise, mais ce n'est que dans les années 50 que la découverte et l'exploitation du gisement de gaz de Lacq, le développement de l'aéronautique et des industries traditionnelles tirent de sa torpeur la capitale béarnaise : en 15 ans, sa population double. A la vieille colonie espagnole renforcée par la guerre civile et solidement enracinée localement, s'ajoutent, depuis 10 ans, des apports nouveaux : Portugais, Marocains, puis Turcs. De 4 % en 1962, la population étrangère passe à 9 % en 1975. L'espagnol était proche du dialecte local ; le portugais, l'arabe ou le turc n'ont guère de parenté avec la langue française. En outre, les nouveaux migrants, souvent jeunes, ne s'installent pas de façon aussi durable dans la région.

L'échantillon d'enfants étudié exprime ce contexte. La moitié des 1.600 sujets sont portugais ; les 2/3 des autres espagnols ; Marocains et, secondairement, Algériens constituent un troisième groupe beaucoup moins important (11,5 %). Un quart des 450 enseignants interrogés ne comptent pas d'étrangers parmi leurs élèves. Dans les autres classes, 1/3 ne comportant qu'un ou deux enfants étrangers, un second tiers, 3 à 5, mais dans un cas sur dix, on en trouve 9 ou davantage. En ville, la part des élèves étrangers est légèrement plus faible (13,7 %) et ce sont les Espagnols qui dominent (42,36 %) suivis des Portugais (38,48 %). Mais 98 % des Maghrébins et 91,2 % des ressortissants des groupes ethniques peu représentés sont rassemblés dans l'agglomération. En zone rurale au contraire, ce sont les Portugais qui constituent le groupe le plus important (80 %), parfois même le seul. Dans certains villages de la première couronne péri-urbaine, les élèves étrangers représentent presque toujours 1/4 souvent 1/3 ou même la moitié de l'effectif scolaire.

La scolarisation des enfants étrangers se heurte souvent à une difficulté majeure, la maîtrise de la langue. Ce handicap risque de provoquer un retard scolaire important susceptible ultérieurement de conduire impérativement à des professions peu considérées et mal rémunérées. En outre, la présence d'élèves étrangers nombreux pratiquant mal la langue française peut perturber le fonctionnement d'ensemble d'une classe. L'enquête réalisée permet une étude assez précise des deux premières questions, malheureusement beaucoup plus sommaire de la troisième.

Près de la moitié des enfants communiquent difficilement en français

Un enfant sur trois seulement utilise le français sans aucune gène ; un sur quatre au contraire s'exprime mal et un sur sept ne comprend que peu,

voire pas du tout. C'est dans les groupes ethniques d'implantation récente que le langage présente les plus grandes difficultés. De même, les étrangers habitant à la campagne sont beaucoup plus handicapés que leurs camarades citadins, sans que l'on puisse affirmer quel est le motif de cette différence : proportion plus importante de Portugais, usage du béarnais ou type de relation spécifique (moindre importance des bandes d'enfants, etc.).

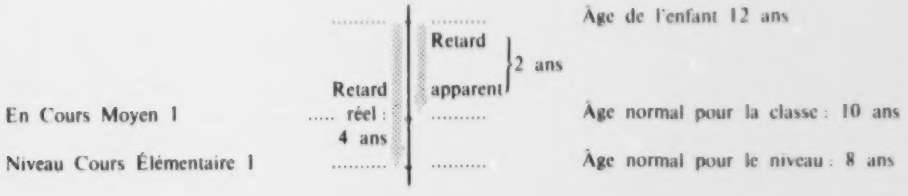
Le milieu scolaire n'aide pas toujours au rattrapage du retard constaté : classes nombreuses, concentration d'enfants pratiquant médiocrement le français dans un petit nombre de classes, multiplicité des sections. Dans l'ensemble la moitié des élèves présentant de sérieux handicaps linguistiques se trouvent dans des conditions de vie scolaire difficiles. Or, pour 20 % des enfants environ, le maître constate que le niveau de connaissance est convenable mais que, faute d'une maîtrise de la langue suffisante, l'enfant ne peut tirer profit d'un enseignement correspondant à son acquis scolaire ! L'absence d'un cadre permettant l'apprentissage de la langue risque d'handicaper de façon durable, sinon définitive, des jeunes dont la scolarité pourrait, autrement, se dérouler favorablement. Le retard scolaire vient sanctionner l'accumulation des difficultés : absence de sollicitation intellectuelle en famille, dissociation entre la langue utilisée dans le cadre domestique et le support des acquisitions scolaires, décalage entre les connaissances assimilées et la maîtrise du français, conditions de vie souvent peu propices au travail intellectuel, etc.

Le retard scolaire

Le retard apparent (cf. graphique 1) croit avec l'âge et demeure toujours plus élevé pour les enfants étrangers que pour l'ensemble des jeunes

Graphique 1

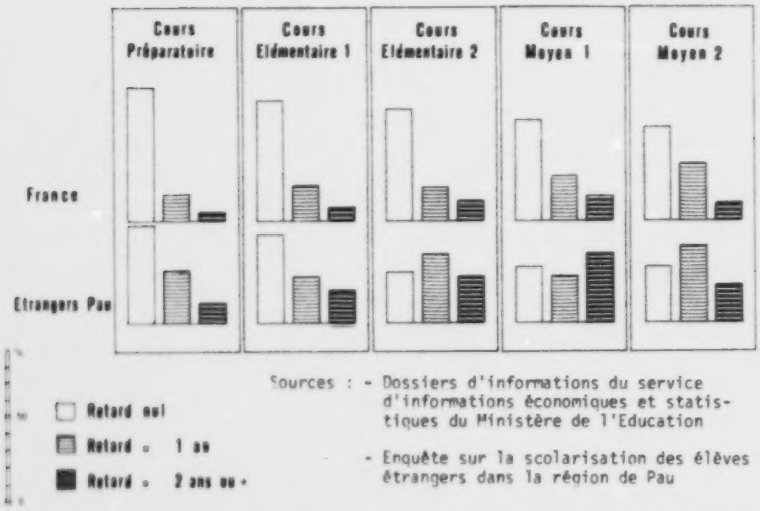
Exemple de retards scolaires apparent et réel pour un enfant de 12 ans



scolarisés (cf. graphique 2). Ici encore, la situation est plus grave chez les Portugais et les Marocains que chez les Espagnols, plus inquiétante en zone rurale qu'en ville. La corrélation constatée entre maîtrise de la langue et retard scolaire explique ces différences déjà rencontrées précédemment.

GRAPHIQUE 2

RETARD SCOLAIRE : SITUATION COMPARÉE DES ÉLÈVES ÉTRANGERS DE LA RÉGION DE PAU ET DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN FRANCE



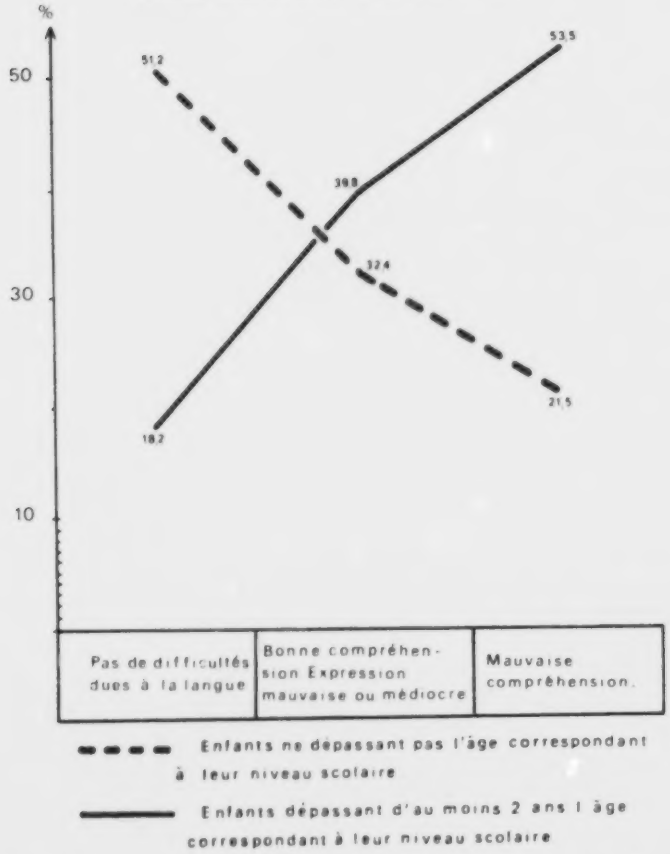
Le *retard réel* (cf. graphique 1) est supérieur à un an dans 1/3 de l'effectif. Le phénomène se marque davantage avec l'avancement de la scolarité :

— *à 10 ans, seul un enfant sur cinq atteint un niveau correspondant à son âge*, et 40,3 % présentent au moins deux ans de retard ;
— *à 11 ans, c'est 55 % des enfants qui ont au moins deux ans de retard* dont 22 % 3 ans ou plus ! Donner un exemple n'est peut-être pas inutile : parmi les enfants de 11 ans, un étranger sur cinq ne dépasse pas le niveau du cours préparatoire ou du cours élémentaire 1 (notions sommaires de lecture, d'écriture et de calcul). De tels handicaps ne sont-ils pas définitifs ?

L'incidence de la maîtrise de la langue (cf. graphique 3) et de la nationalité (cf. graphique 4) sont très nettes et souligne le rôle fondamental de

GRAPHIQUE 3

RETARD REEL ET MAÎTRISE DE LA LANGUE

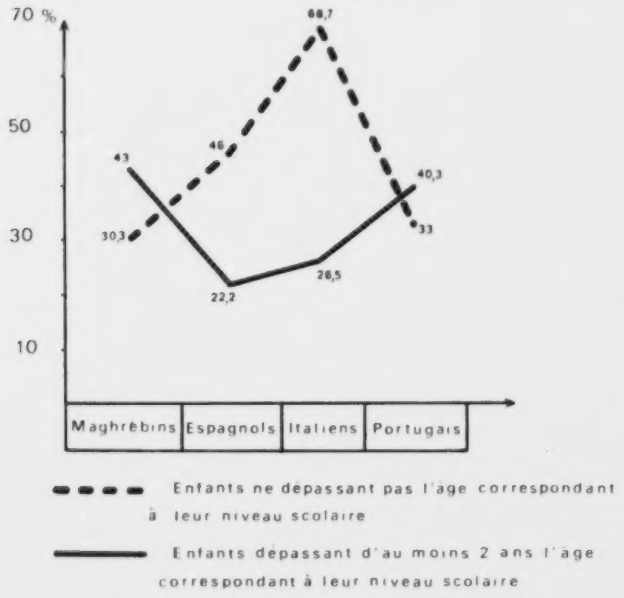


l'ancienneté de l'implantation. Ce facteur est d'ailleurs complexe : installés de longue date, Espagnols et Italiens ont en général réussi une «progression socio-économique» plus marquée que les Portugais ou les Maghrébins (revenus plus élevés pour des familles moins nombreuses, logement plus confortable, etc.) ; ceux-là sont beaucoup plus intégrés à la société française que ne peuvent l'être ceux-ci ; ils maîtrisent assez bien la langue française, maintiennent des relations soutenues avec des Français et les ménages mixtes ne sont pas exceptionnels.

Le retard réel se révèle sensiblement plus important que le retard ap-

GRAPHIQUE 4

NATIONALITÉS ET RETARD RÉEL



parent en combinant les deux informations, on voit se dégager trois groupes :

Enfant ne présentant pas de retard	35,6 %	En avance En situation normale	3,4 % 32,2 %
Enfant en retard mais présentant un niveau satisfaisant pour la classe	44,7 %	Enfant en retard mais jugé (en fin d'année) de niveau supérieur à sa classe	3,4 %
		Enfant en retard mais de niveau convenable pour sa classe	41,3 %
Enfant de niveau trop faible pour sa classe	19,7 %	Enfant ne paraissant pas en retard	7,5 %
		Enfant plus âgé que l'âge normal de sa classe	12,2 %

Les membres du premier groupe présentent une situation très satisfaisante : ils ne dépassent pas l'âge «normal» et suivent convenablement (retard réel = retard apparent = 0). Ce groupe ne rassemble malheureusement qu'un enfant sur trois.

Le second groupe est plus nombreux : il s'agit d'enfants au retard plus ou moins important (1) mais qui, dans leur classe, se maintiennent à un niveau convenable et peuvent donc tirer profit de l'enseignement reçu (retard réel = retard apparent > 0).

Beaucoup plus inquiétant est le cas des élèves du troisième groupe (retard réel > retard apparent) ; ils ne peuvent, du fait de leur niveau réel, «suivre» convenablement et, même s'ils ne paraissent pas en retard, ils ne sont pas à même de tirer parti de leur scolarité. *Un élève sur cinq se trouve dans cette situation!* Handicapé par sa langue et par son milieu socio-éducatif, l'enfant est placé dans une classe trop forte pour lui afin d'éviter, expliquent les instituteurs, les difficultés qui apparaissent lorsque des différences d'âge trop marquées existent à l'intérieur d'une même classe et surtout entre des élèves qui communiquent mal les uns avec les autres.

Conclusions et perspectives

Nous avons tenté de dépouiller au maximum cette communication de chiffres superflus. Menée rapidement, n'apportant sur chaque enfant que peu d'informations, l'enquête s'enrichit des observations et des notes marginales ajoutées par des enseignants que l'on sent préoccupés et un peu «dépassés». En effet, maîtrisant parfois mal la langue farnçaise, présentant des retards scolaires importants, recevant, dans certains cas, un enseignement peu adapté à leur niveau, placés trop souvent dans des classes nombreuses ou à sections multiples, les étrangers posent à leurs maîtres un *problème aux aspects variés*.

Pour les arrivés récents, pour tous ceux qui ont déjà suivi dans leur pays une scolarité, *le problème de la langue est fondamental*. Les maîtres demandent à leur intention des classes spéciales et soulignent que, si l'on veut que leur présence dans une classe soit plus que formelle, elle y entraîne la constitution de fait d'une section supplémentaire d'initiation au français, alourdissant ainsi la tâche d'un enseignant qui n'a pas reçu de formation spécifique dans ce sens, — au détriment des autres élèves qui lui

(1) Pour près de la moitié, le retard est d'au moins deux ans.

sont confiés (1). Certaines situations sont particulièrement inquiétantes : telles celles des arrivés en cours d'année, des enfants trop grands que l'on fait «monter» à cause de l'âge.

Mais ceux qui ne souffrent d'aucun handicap lié à la langue présentent des retards supérieurs de 10 points à la moyenne nationale. Plus de la moitié des maîtres notent en marge : «le milieu socio-culturel est en cause», mais 10 % seulement considèrent qu'il existe des difficultés d'«intégration». On ne peut donc réduire le problème posé par les élèves étrangers à la seule dimension linguistique. Aurions-nous trouvé des résultats sensiblement différents en analysant des populations de nationalité française dont les conditions de vie globales auraient été semblables ? Pour améliorer nos connaissances, il paraît indispensable d'engager des recherches comparatives sur l'adaptation scolaire de trois populations : française totalement francophone, étrangère plus ou moins francophone, française dont la langue maternelle n'est pas le français (Basques). Les facteurs socio-économiques et socio-culturels devraient être pris en compte, l'enfant étranger étant replacé dans sa famille et celle-ci dans le nœud de relations qu'elle maintient autour d'elle, dans sa pratique sociale et spatiale. Enfin, les attitudes des maîtres devraient également être analysées (2).

L'ensemble de l'étude devrait être replacée dans l'analyse du processus de ségrégation sommairement présenté au début de cette communication. Seule une approche résolument pluri-disciplinaire, intégrant géographes et sociologues, linguistes, psycho-linguistes et socio-linguistes, psychologues et travailleurs sociaux, a quelque chance de prendre en compte le problème dans sa totalité. C'est à un travail de ce genre que nous aimerions pouvoir nous livrer maintenant.

(1) Les tensions sont rarement constatées entre élèves de nationalités différentes. Moins de 10 % des instituteurs en signalent : il s'agit soit de complexes de supériorité des enfants français, soit de difficultés nées des différences d'âge. Quant aux incidents, ils sont très rares et mentionnés surtout entre élèves français et maghrébins («on joue à la bataille de Poitiers» !).

(2) Lors d'une récente étude faite dans notre laboratoire sur la perception de la population étrangère par les services spécialisés dans son accueil, nous avons constaté des distorsions très nettes entre le début du discours (nous n'avons pas de problèmes avec les étrangers, «ce sont des gens comme les autres») et des phrases «jetées» en pleine conversation (vous ne pouvez pas savoir ; rien n'est simple avec eux — ils sont ...) ainsi que les conclusions visant à effacer l'effet de la partie médiane («finalement, ils ne nous donnent pas plus de mal que les *cas sociaux* français !»).

IRACI POLETI
en collaboration avec Jacqueline IRLANDE et Françoise CHICLET
IRFED

UNE EXPÉRIENCE D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE EN MILIEU MIGRANT PORTUGAIS

PROBLÈMES ET MÉTHODES

L'objet de cette communication est de présenter des éléments de réflexion qui procèdent du travail mené depuis 5 ans par l'équipe de l'IRFED (1) travaillant sur l'éducation interculturelle et la migration portugaise (2). Il s'agit des données qui ressortent de la pratique de recherche appliquée, menée par cette équipe qui est elle-même interculturelle. Cette pratique suscite, oriente et affine l'élaboration théorique telle que nous avons tenté de la mener jusqu'à l'étape actuelle de l'expérience.

Les éléments théoriques ou conceptuels pour une pédagogie interculturelle supposent, d'une part, des analyses sur la migration, sur la situation des travailleurs migrants et de leur famille en migration, et d'autre part, sur l'éducation et la formation qui les concernent, cette éducation et formation faisant partie des droits légitimement revendiqués par les travailleurs migrants. Je n'évoquerai pas la première série de questions : je la considère comme une toile de fond qui encadre les éléments d'analyse posés par la suite. Néanmoins une remarque s'impose : s'attacher à la problématique de la migration ainsi que, dans une approche plus restreinte, à l'éducation et la formation en milieu migrant, signifie poser

(1) Institut International de Recherche et de Formation-Éducation et Développement.

(2) L'expérience est menée à l'École Henri Wallon à Fontenay-sous-Bois (Val de Marne, région parisienne). Une description plus détaillée se trouve dans le rapport établi pour la Commission des Communautés européennes : «Esquisse d'une méthodologie interculturelle pour la formation des enseignants et des opérateurs sociaux intervenant dans le milieu des travailleurs migrants», et dans celui adressé à l'Éducation nationale française : «La dynamique d'éducation interculturelle et les enfants des travailleurs migrants. Évolution et perspective d'une expérience pilote».

un problème politique/idéologique. Cette constatation a des implications profondes qui se traduisent à plusieurs niveaux dont le développement échapperait à cet exposé. Cependant, dans le but de traiter avec la plus grande clarté les données de référence qui orientent la pratique menée par l'équipe, il convient de souligner qu'une des implications politico-idéologiques importantes est le statut que l'on veut affecter au migrant : est-il un adulte ou un mineur? Il y a ceux qui le prennent pour un être handicapé. Il y a ceux qui le considèrent comme un être porteur de culture, et c'est cette dernière position qui est la nôtre. Le migrant est donc, pour nous, un être culturé à part entière, porteur de la culture de son pays d'origine. Culture autre que celle du pays d'accueil certes, mais qui a autant de valeur et de consistance. Il serait dangereux de préjuger de la valeur d'une culture à partir de nos seules références culturelles. De même, il serait grossier de confondre valeur d'une culture, degré d'appropriation de cette culture et appartenance sociale (dans le cadre de la société qui possède cette culture).

Tout ceci n'est pas sans incidence sur le domaine de l'action et de la pratique éducative.

Par rapport à la problématique de l'éducation des migrants, une deuxième série d'analyses nous conduit à constater qu'elle peut être envisagée de plusieurs points de vue :

— du point de vue de la société d'accueil, ou de celui de la société d'origine ;

— du point de vue de l'éducateur, ou de celui de l'éduqué ;

— du point de vue, aussi, des rapports sociaux (dans leur triple composante économique, politique, culturelle), selon que l'on recherche le maintien (ou la reproduction) du système de rapports sociaux existant, ou au contraire leur transformation.

Aucune pratique éducative n'est innocente. Toute pratique éducative a, comme contrepartie, une orientation politique (ce qui n'exclut pas les contradictions). Toute orientation de politique des migrations a sa contrepartie en pratique éducative.

Je me place, à ce point de l'analyse, dans une perspective stratégique, et je constate que trois principaux types de stratégies sont possibles :

a) une perspective assimilationniste monoculturelle ;
b) une politique de «développements séparés», en parallèle ;
c) une politique de développement interculturel.

A. Politique assimilationniste monoculturelle

Elle tend à l'assimilation des groupes sociaux étrangers minoritaires par le grand groupe national majoritaire. Elle doit, pour parvenir à cette fin, abolir la personnalité culturelle initiale, donc détruire, dans la personne de l'étranger et dans ses rapports de groupe, les marques et les pratiques du système socio-culturel originel. Ce modèle originel (modèle A) est perçu comme élément de résistance à une intégration dans le système socio-culturel de la société d'accueil (modèle B) compris comme modèle réducteur et uniforme.

Cette stratégie mettra en son centre l'apprentissage le plus parfait et le plus rapide possible de la langue de la société d'accueil, expression de l'intégration. Ce critère a pu également être observé dans les contextes coloniaux des politiques d'assimilation (et l'éducation intégratrice au modèle dominant, pour couper davantage les liens avec le milieu d'origine, recourait alors souvent à l'internat (on disait même «internement» au Sénégal, du temps des Frères de Ploermel, dans la seconde moitié du XIX^e siècle) comme arme de prédilection dans le but de réaliser la «mutation socio-culturelle»).

Cette stratégie assimilationniste a échoué à peu près partout, là où elle ne remplissait pas au moins deux conditions strictement nécessaires :

1. qu'elle corresponde à une option individuelle ou de groupe claire et vigoureuse pour les sujets candidats à l'intégration (et donc qu'ils acceptent d'en payer le coût humain, social, culturel) ;
2. qu'elle corresponde à une option collective suffisamment ferme, explicite et signifiante de la société d'accueil (ou au moins du «milieu socio-culturel d'accueil») pour qu'elle accepte, elle aussi, d'en payer le prix, c'est-à-dire de reconnaître le statut d'identité et d'égalité des nouveaux intégrés, pour leur permettre d'oublier et d'éliminer la différence.

B. Politique des «développements séparés» et des cultures parallèles

Chaque groupe en présence garde au maximum son indépendance. On ne communique fonctionnellement que sur le strict nécessaire au sein de chaque situation.

Pour les groupes minoritaires, c'est, en quelque sorte, une politique de

«parcage» dans des «réserves culturelles» où l'on viendra, économiquement, puiser à l'état brut la force de travail.

L'éducation dans la culture d'origine suivra son cours (ou se développera, ou fera l'objet d'actions de promotion) de façon quasi indépendante de la situation d'interaction imposée par la migration.

En fait, il est pratiquement impossible de mettre les filières culturelles rigoureusement en parallèle sans points de rencontre. Mais on fait «comme si ...». Et, dans la réalité, se produisent de larges «interactions sauvages» dont on laisse à la «spontanéité» du rapport de forces le soin de trouver la résultante, sinon la solution.

Les actions en parallèle jouent, de plus, la plupart du temps, de façon différentielle selon les groupes de génération et les groupes de sexe.

Le plus souvent, les enfants sont pris le plus fortement dans le courant d'acculturation à la société dominante, comme s'ils avaient vocation à s'assimiler purement et simplement. L'école leur applique une méthodologie première de ce type. Dans de nombreux cas, vient se juxtaposer à cette filière monoculturelle intégratrice une seconde filière, quasi totalement indépendante, d'éducation dans la culture du pays d'origine, sans que les modes d'articulation et d'affrontement entre les deux composantes soient pris en compte de quelque façon que ce soit.

La ligne de contradiction culturelle passe alors encore plus durement à l'intérieur des individus, dans une atmosphère de schizophrénie.

Les adultes, eux, resteront davantage dans leur «modèle A», ayant déjà construit leurs modes de régulation (mais sans être à l'abri des situations schizoïdes et des perturbations sociologiques et psychologiques qui s'y rattachent).

Les hommes, par leur situation profesionnelle, auront d'ordinaire, davantage accès au «modèle B» que les femmes, encerclées à la fois dans l'image traditionnelle de la femme dans sa culture d'origine (image endocentrée), dans les rapports sociaux de la société d'origine, et dans la conscience du décalage avec la situation de la femme des sociétés d'accueil.

Ces politiques tendent à l'apartheid de fait. Les enquêtes, incomplètes et insuffisantes encore sur ce sujet, mettent cependant cet aspect en évidence.

C. Politique de développement interculturel

1. *Du point de vue des migrants.*

Elle tend alors, dans la statégie éducative (et les méthodologies qui l'expriment), à puiser aux deux sources culturelles, dans une démarche coor-

donnée et cohérente, non pour construire une «troisième culture», mais pour permettre d'assumer la situation de migration comme une *transition maîtrisée*, soit *vers une intégration* choisie dans la société d'accueil, dans une visée d'assimilation (qui ne suppose pas fondamentalement l'éradication de la personnalité culturelle initiale : voir les développements récents du problème des cultures régionales en France), soit *vers une réintégration*, choisie également, dans la société d'origine.

Le jeu sur le double clavier culturel tend à mieux faire comprendre la structure et le contenu de l'un et de l'autre, leurs points d'articulation (faciles, difficiles, impossibles), afin de construire, dans une maîtrise de cette situation de contradictions, un mode de relations débouchant sur un mode de vie possible, à l'intersection des deux courants.

Ceci suppose que la visée éducative prenne en compte les deux cultures (dans ce type d'appréhension qui caractérise, pour nous, la démarche *interculturelle*) et, aussi, s'applique au groupe social dans sa globalité (adultes, adolescents, enfants ; hommes et femmes), touchant de la même manière le groupe étranger et le groupe de ressortissants du pays d'accueil en contact avec lui.

2. *Du point de vue de la société d'accueil et de la société d'origine.*

Ceci suppose que l'une et l'autre acceptent ou recherchent dans le dialogue les ouvertures et les différenciations culturelles à l'intérieur d'un projet commun, pour faciliter soit l'intégration, soit la ré-intégration.

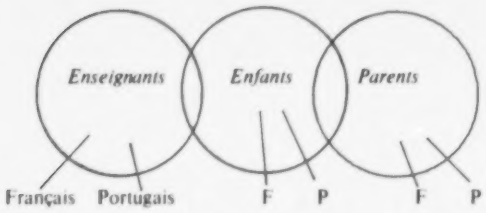
C'est, à mon sens, la seule politique viable si l'on prétend sortir d'un univers du rapport de forces ordonné au seul profit économique immédiat du groupe dominant (et jouant sur le fait que le groupe dominé en «situation de manque» doit accepter sa loi).

Cette politique appelle le développement, dans la pratique, d'une méthodologie qui n'en est encore qu'à sa première génération et qui exige de nombreux approfondissements. (1)

L'expérience menée à l'École Henri Wallon à Fontenay-sous-Bois, depuis 5 ans, se développe selon une opérationnalisation à trois niveaux, en fonction de la catégorie des acteurs concernés :

(1) COLIN (R.), in *Introduction à une analyse des migrations en relation avec les problèmes d'éducation interculturelle*. Communication présentée aux Journées d'Études organisées par le CEFISEM. Lyon, avril 1976.

Enseignants — Enfants — Parents



Milieux migrant portugais

Enseignants. Il s'agit d'une équipe composée de cinq enseignants français et de deux enseignants portugais, qui assurent le fonctionnement de 5 classes interculturelles : Cours Préparatoire (CP) ; Cours Élémentaire 1re année et 2e année (CE 1 et CE 2) ; Cours Moyen 1re et 2e année (CM 1 et CM 2). La formation des enseignants qui travaillent auprès des migrants s'avère une condition sine qua non pour l'action d'éducation interculturelle. En général, les enseignants, quand ils ont suivi la formation professionnelle courante, — c'est-à-dire l'École Normale, — sont préparés en vue d'une réalité nationale homogène (la société du pays d'accueil dans la présence d'autres groupes sociaux, d'autres pays) figée par des analyses descriptives institutionnalisées. De cette appréhension de la réalité globale découle nécessairement un type de conception de l'éducation et du rôle de l'école dans la société qui, en termes sommaires, signifie tout simplement la reproduction du modèle social institutionnalisé.

Au niveau des enseignants, l'action de formation qui les concernait, dès l'origine du travail jusqu'au moment présent, s'est orientée dans le sens suivant : l'analyse et la compréhension de la problématique de la migration ; le mécanisme de constitution d'une nouvelle réalité socio-culturelle au sein du pays d'accueil par la présence des populations migrantes et les exigences de cette nouvelle réalité, qui s'imposent comme critère épistémologique. La formation, au-delà de cette approche de l'environnement, s'attache à explorer le contenu de l'éducation en milieu migrant : réinstrumentalisation des méthodologies et pratiques pédagogiques qu'il faut adapter à la réalité concrète. Dans le contexte où s'insère la pratique de l'équipe, le profil est déterminé essentiellement par la présence du groupe culturel portugais. Il faut dire que les instruments méthodologiques et les

pratiques pédagogiques (1) doivent être re-pensés et ré-inventés en fonction de chaque réalité et de chaque groupe culturel présent au sein de cette réalité.

L'approche interculturelle suppose le respect de chaque identité culturelle, et donc nécessite une ouverture pluraliste.

Enfants. Il s'agit d'un groupe composé d'enfants français et portugais qui entrent comme sujets/objets dans ce processus d'éducation interculturelle. La méthode interculturelle s'attachera à rendre le plus créatif possible, ce groupe-classe différencié, en explicitant les différences et en recherchant les modes de communication par-delà les différences.

Parents. En milieu migrant, l'action éducative auprès des parents des enfants pose des exigences particulières (2), soit en fonction de la réalité des parents (familles) du pays d'accueil, soit en fonction de la réalité des parents (familles) migrants. Le travail à ce niveau s'oriente dans le sens de leur éducation dans la perspective interculturelle en vue de leur participation positive au processus pédagogique et d'un changement d'attitude en tant que membres d'une société où la migration est une réalité bien établie pour des raisons évidentes tant du point de vue du pays d'origine que du pays d'accueil.

HISTORIQUE

A partir de ces hypothèses de base, nous pouvons situer schématiquement l'historique de la recherche-action.

Le début du travail se situe pendant les années scolaires 1971/1972 et 1972/1973, où s'amorce une recherche pratique au sein des classes d'initiation auprès des enfants portugais. De cette recherche pratique initiale émerge une vision précise de la problématique interculturelle. Cette problématique sera analysée, réfléchie, approfondie pendant l'année scolaire 1973/74 en vue de situer le contenu d'une pédagogie interculturelle.

Dans le même temps a lieu une première étape de formation des enseignants appelés à prendre en charge le travail. En 1974/75 - 1975/76

(1) Pour le travail au niveau des enseignants, nous avons toujours procédé par des séries d'enquêtes qui ont permis de dégager et de cerner les adaptations méthodologiques nécessaires à leur situation particulière.

(2) Des séries d'enquêtes ont été menées parmi les parents (portugais et français) des enfants des classes interculturelles, dans le but de dégager les articulations fondamentales du travail.

les structures des classes interculturelles ont été mises en place et leur fonctionnement a été suivi de très près par l'équipe de chercheurs. Cette pratique est insérée dans une école de droit commun, où rien n'a été aménagé d'une façon spéciale en ce qui concerne les conditions générales de fonctionnement de ces classes. Ceci correspondait à un choix qui excluait l'expérience de laboratoire non transposable.

Le travail pédagogique dans les classes interculturelles est assuré par les enseignants français et portugais, en étroite relation, ceux-ci ayant une participation décisive dans l'enseignement des langues et des disciplines d'éveil.

Dans cette trame historique on peut dégager, à titre d'illustration significative, quelques données pédagogiques du travail à partir du fonctionnement des classes interculturelles.

L'action a été centrée spécialement sur 2 champs : *disciplines d'éveil* (histoire et géographie), lieu privilégié dans un premier moment pour expliciter des éléments de chaque culture en présence ; *langues (français et portugais)* qui, en plus de favoriser l'explication des éléments émanant des cultures en présence, et par le contenu et par l'apprentissage des systèmes linguistiques en interaction (avec un fort appui d'analyses contrastives), représentent selon l'image courante la discipline noble, quasi intouchable, norme régulatrice du succès ou de l'échec scolaire.

Par rapport aux disciplines d'éveil.

Dans la perspective interculturelle l'école doit permettre et promouvoir l'information et la réflexion sur les réalités culturelles propres aux pays d'origine des enfants migrants. Cette connaissance est d'une importance capitale pour que les enfants migrants se situent par rapport à leur pays d'origine, ce que le seul enseignement de la langue maternelle ne saurait réaliser.

«Cet enseignement (des réalités culturelles) dispensé également aux enfants français permet une ouverture à d'autres réalités culturelles que les leurs. Il leur donne l'occasion de resituer la culture française dans une nouvelle vision qui réduirait singulièrement la domination de la culture française, telle qu'elle s'exerce sur eux, et relativiserait d'autant la prégnance de sa propre culture, dans ses rapports à d'autres cultures.» (1)

(1) Rapport à la C.E.E., déjà cité, page 93 et suivantes.

Cette démarche pédagogique implique de poser le problème de la géographie et de l'histoire surtout, à travers quelques interrogations de base qui se situent à plusieurs niveaux de la recherche : conception de l'histoire ; quelle histoire apprendre ; l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école primaire : objectifs, méthodes, contenu.

Telles sont les grandes lignes d'orientation des recherches-actions au niveau des disciplines d'éveil, qui doivent se centrer sur le vécu réel des enfants migrants et français. La participation des enfants joue un rôle décisif dans le développement de ces disciplines à travers des enquêtes menées par eux à partir notamment de leur environnement familial.

Par rapport aux langues.

Le projet pédagogique interculturel prend la linguistique comme point d'ancrage et les recherches linguistiques entamées sont encadrées par les hypothèses et les objectifs du projet. Elles sont doublement mises à contribution dans le projet : dans l'analyse du discours pédagogique et dans l'étude des langues en présence. Je ne considérerai que cette 2e partie.

Le projet pédagogique interculturel tient nécessairement compte de l'organisation scolaire. Dans le cadre de la structure scolaire, le rôle de la «discipline» langue est capital. Cependant, dans la structure telle quelle fonctionne traditionnellement, la langue se présente comme un objet, quasi intouchable, un domaine du sacré, dont le corpus normatif ne peut pas être remis en question. Quelques preuves éloquentes surgissent immédiatement : la place dominante de la grammaire explicite, de la langue écrite et de l'orthographe dans les activités scolaires.

La langue enseignée à l'école (la compétence et les performances exigées) correspond plutôt au modèle de langue de la classe dominante et n'accueille pas encore, dans son corpus, toute la production linguistique de l'ensemble de la population. Si cette situation pose déjà d'énormes difficultés pour les enfants français des classes défavorisées, elle introduit des difficultés encore plus considérables pour les enfants migrants.

Nous nous trouvons donc devant une problématique très complexe. Plusieurs interrogations se posent à nous : comment harmoniser les exigences de la langue scolaire avec les exigences d'une langue de communication ? quel français enseigner ? comment le faire de la façon la plus efficace possible ? quel portugais enseigner ? comment le faire de la façon la plus efficace possible ?

Le cadre de l'école expérimentale nous donne matière à un réajustement constant des pratiques en fonction des hypothèses de départ. J'indiquerai

par la suite des éléments des pratiques nouvelles introduites dans l'enseignement du français, — classe d'initiation et classes interculturelles, — et du portugais, — aux enfants français et aux enfants portugais.

I. Langue française

a. *Enseignement du français aux enfants migrants dans les classes d'initiation.*

Remarques préliminaires : les classes d'initiation, telles qu'elles fonctionnent couramment, ne permettent pas de pallier le handicap linguistique de l'enfant migrant (1). Cela du fait même de leur fonctionnement, du fait de leur méthode et de leur contenu, du fait aussi du manque de formation des maîtres qui ont ces classes en charge.

En vue de cette analyse, une nouvelle proposition a été faite pour une transformation de la pratique d'enseignement. Elle est conçue comme cours de langue, cette langue enseignée étant le français langue étrangère. Cette proposition implique une organisation spécifique à l'école, et une intervention à plusieurs niveaux :

— la constitution de groupes de langue et leur fonctionnement articulé à l'intérieur de l'emploi du temps de l'ensemble de l'école ;
— l'orientation pédagogique, ce qui implique un travail au niveau du contenu et des méthodes ;
— la formation de l'instituteur, qui devient professeur de langue : sa fonction et son statut à l'école.

Ces cours de langue s'adressent à tous les enfants étrangers de l'école qui en ont besoin, et non seulement aux enfants portugais des classes interculturelles, ou des classes d'initiation.

Orientation pédagogique.

Nous avons élaboré un premier matériel, et expérimenté en classe des nouveaux contenus.

Nous nous sommes attachés à proposer un discours déjà organisé, sous forme de petits récits et de dialogues, qui se voudrait être l'expression plus directe de la réalité de l'enfant migrant. L'accent a été mis sur les ex-

(1) Constatation d'après des observations et des suivis dans des classes d'initiation à l'école.

pressions de la langue usuelle, l'objectif premier étant de permettre à l'enfant de communiquer oralement.

Nous avons donc cherché à développer un champ lexical assez large débordant la vie scolaire, et permettant à l'enfant de s'exprimer sur les réalités concrètes de sa vie.

Nous envisageons un travail à partir des figurines sur tableau de feutre, bandes magnétiques et de documents visuels, la méthodologie étant fondée, comme dans toute méthode audio-orale, sur les phases d'explication, de répétitions, de fixation des structures et de leur exploitation.

L'appui pédagogique aux enseignants.

Ce matériel ne constitue pas une fin en soi, il se veut évolutif. Il peut donner une base de formation pratique et théorique aux enseignants, en tant que support expérimental à une pédagogie spécifique, et donner lieu à des séances de travail d'élaboration commune à partir des réflexions critiques, de la pratique en classe, et de la demande des enfants, le maximum de fiches, d'exercices et de propositions de l'équipe de recherche et des enseignants.

b. *Enseignement du français dans les classes interculturelles.*

A ce niveau de notre travail, nous avons considéré comme prioritaires les points suivants :

— permettre, par l'organisation des classes (effectifs et fonctionnement) un enseignement du français renouvelé par la présence d'un groupe ayant un système linguistique différent, c'est-à-dire prendre en compte le patrimoine linguistique des enfants étrangers dans l'apprentisaage du français ;

— susciter auprès des maîtres une remise en question du contenu et des normes du français enseigné, par une redéfinition des objectifs de travail, et une prise en compte de la réalité nouvelle de leurs classes ;

— élaborer, pour ce faire, et comme instruments d'appui pour les enseignants, un matériel utilisant les données de la linguistique contrastive, afin qu'ils puissent mieux maîtriser et comprendre les deux systèmes linguistiques en présence, leurs transferts et interférences possibles ;

— analyser, dans des séances hebdomadaires de travail, les difficultés rencontrées, et avancer dans une démarche allant constamment de la pratique en classe à une réflexion théorique avec les groupes d'enseignants, pour améliorer cette pratique.

Du matériel a déjà été élaboré sur le plan de la phonétique et de la morpho-syntaxe des deux systèmes français et portugais, mais ces recherches contrastives doivent se poursuivre, car il nous semble fondamental de considérer le patrimoine linguistique que constitue, pour les enfants portugais, leur langue maternelle comme élément de référence et d'appui pour l'apprentissage de la langue française.

Cette perspective nouvelle permet de créer dans les classes interculturelles des conditions de travail dans lesquelles le français (qui est pour les enfants étrangers langue seconde) ne soit plus une discipline insurmontable et la raison même de leur échec scolaire et donc professionnel, mais devienne un enseignement mettant à profit leurs connaissances de leur propre système linguistique, ce qui justifie l'approche contrastive, pour aller dans le sens de leur développement cognitif et réflexif.

Une pédagogie interculturelle est donc indissociable d'une réflexion et d'une recherche

— sur l'enseignement de la langue dans le pays d'accueil,
— sur l'enseignement de la langue maternelle dans le pays d'origine,
— sur le statut de la mangue maternelle à l'intérieur du système linguistique du pays d'accueil qui le modifie.

2. Langue Portugaise

a. *Enseignement du portugais aux enfants français.*

Il ne s'agit que d'une sensibilisation à un autre code linguistique, donc, une première introduction à la langue portugaise.

Cet enseignement, en plus de l'intérêt et des avantages que présente le contact avec d'une langue étrangère par les enfants dès l'école primaire, offre des intérêts particuliers dans le cadre de l'expérience interculturelle. De par une expérience personnelle devant l'effort, le travail et les difficultés que comporte le processus de compréhension, l'acquisition et la maîtrise d'une langue autre que la langue maternelle permettent aux enfants français de mieux comprendre les difficultés et les limitations de leurs camarades portugais en situation semblable devant le français.

Le cours se fait à raison d'une heure par semaine.

b. *Enseignement du portugais aux enfants portugais.*

Cette partie du travail implique la prise en considération de la spécificité et de l'originalité de cet enseignement dans le contexte scolaire où il s'insère. Nous nous attacherons à quelques aspects essentiels.

L'enseignement du portugais à un enfant portugais est :

— l'enseignement de la langue maternelle dans un pays étranger ;
— l'enseignement de sa langue maternelle dans un cadre scolaire français dont la langue usuelle est le français ;
— l'enseignement s'adresse à des enfants fils de migrants.

Ces quelques points nous obligent à prendre en compte :

— le phénomène de la migration dans ses implications économiques, sociales, politiques, culturelles ;
— l'origine et l'appartenance de classe des migrants, leur degré de participation/appropriation de la culture portugaise ;
— la langue parlée par les migrants, en référence à la langue portugaise standard ;
— les différents niveaux de scolarisation des enfants portugais au Portugal ;
— les différentes durées de séjour en France des enfants portugais.

Nous tenons à ce que ces différents éléments de portée et de complexité théoriques variées constituent la toile de fond de nos recherches et de nos pratiques dans les classes interculturelles.

Les objectifs de l'apprentissage du portugais aux enfants portugais.

Il s'agit de donner aux enfants portugais une maîtrise de leur langue dans la perspective de la communication. L'objectif visé est de leur permettre de communiquer le plus librement possible leur vécu d'enfants migrants, — ce qui signifie en d'autres termes leur permettre de désimbriquer, à partir de la parole, leur champ d'expérience et les références culturelles qui y participent, ceci afin d'affiner leur conscience d'eux-mêmes, et de la réalité personnelle, sociale et culturelle dans laquelle ils vivent.

Cet objectif explique l'accent mis sur le contenu, le champ lexical et sémantique des cours de portugais, — sans pour autant négliger l'aspect normatif de l'apprentissage, — l'introduction de la norme ne se justifiant que par le souci de rendre l'apprentissage opératoire dans la communication.

Organisation et réalisation du cours de portugais aux Portugais dans les classes interculturelles.

— Il se fait à l'intérieur du fonctionnement normal de l'école française, c'est-à-dire dans le cadre de l'emploi du temps ;
— il se fait à raison de 3 h par semaine, en deux séances et par niveau.

Les classes de CE 1, CE 2, CM 1, CM 2, bénéficient séparément des cours de portugais langue maternelle. Ce cloisonnement était nécessaire pour parvenir à une efficacité dans l'apprentissage et que le travail de recherche pédagogique puisse s'exercer sur des groupes de niveau les plus différenciés possibles.

Les enfants portugais organisés par petits groupes de niveau parviennent plus rapidement à une intégration entre eux ainsi qu'avec le professeur portugais. Ils surmontent plus rapidement les résistances qu'ils présentent vis-à-vis d'un culture portugaise et d'un apprentissage de la langue systématisé et balisé par le champ scolaire.

Déroulement du cours de portugais.

Il s'organise à partir du niveau des enfants et de leur degré d'appropriation et de maîtrise de leur langue. Les niveaux sont très hétérogènes : ils sont fonction des éléments suivants :

— niveau de scolarité au Portugal ;

— durée de séjour en France et maîtrise du français (ce qui entraine une influence plus ou moins grande su système linguistique français sur le système linguistique portugais) ;

— pour les enfants nés en France, pratique de la langue portugaise dans le milieu familial ou pendant les vacances au Portugal ;

— attitude des parents vis-à-vis de la langue portugaise : certains parents tiennent à ce que leurs enfants parlent et apprennent le portugais, d'autres se tournent vers le français et cherchent à acquérir la langue française à travers la fréquentation scolaire de leurs enfants, enfin, certains parents valorisent le français et tentent d'aider leurs enfants à progresser dans la langue du pays d'accueil, sans en avoir eux-mêmes la maîtrise ;

— prise en compte du niveau de langue parlé dans les familles : il s'agit en général d'une langue très pauvre, dont le champ lexical est très réduit, d'une langue marquée par les régionalismes, francisée et en général assez éloignée de la norme portugaise, mais marquée par une évolution et des apports intéressants ;

— l'appartenance de classe des parents des enfants migrants et sa conséquence au niveau de l'appropriation, et la participation à la culture portugaise : en effet, ces populations sont déjà très fortement marginalisées par rapport à la culture portugaise, elles sont en général analphabètes ce qui ne facilite pas le travail d'enseignement du portugais aux enfants ;

— enfin, il faut prendre en compte l'importance qu'acquiert la maîtrise

du français tant dans le système scolaire que dans le système social en général.

* * *

L'exposé que je viens de faire de l'état de notre recherche-action en situation interculturelle n'a pu donner que des aperçus fragmentaires d'un travail difficile mais dont nous pensons qu'il représente une voie pionnière, dans une dynamique de l'histoire, qui devrait accentuer les contacts culturels, les interpénétrations, les échanges, et qui exige l'appel à une recherche créatrice de longue portée pour pouvoir dépasser les contradictions par une ligne d'éducation nouvelle.

BERNARD PY
Université de Neuchâtel

DESCRIPTION CRITIQUE D'UNE EXPÉRIENCE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE D'ORIGINE À DES ENFANTS MIGRANTS

1. Description

Le gouvernement espagnol, désireux de donner aux enfants migrants la possibilité de maintenir un contact avec leur culture d'origine, envoie dans les pays d'accueil un certain nombre d'instituteurs ayant suivi une formation spéciale. Ces instituteurs sont désignés et payés par l'Espagne. Les pays d'accueil ont conlu des accords avec elle sur leurs modalités de travail. Dans le cas de la Suisse, et plus particulièrement du canton de Neuchâtel, les autorités scolaires locales ont reçu la consigne de donner aux instituteurs étrangers les moyens nécessaires à l'accomplissement de leur tâche. Ces moyens sont essentiellement les suivants : liste des enfants d'origine espagnole en âge de scolarité domiciliés dans la commune concernée, mise à disposition d'une salle de classe quatre heures par semaine, possibilité donnée aux enfants qui le désirent de manquer l'école suisse deux heures par semaine pour se rendre à l'école espagnole. Les consignes prévoient en effet que, sur les quatre heures mises à la disposition de l'enseignant étranger, deux seulement peuvent entamer le temps scolaire normal ; les autres heures sont prises sur le temps libre des enfants. Pratiquement, l'enseignement de la culture d'origine occupe une après-midi par semaine, de 14 h. à 18 h. environ, alors que les enfants terminent généralement l'école vers 16 h. Dans la plupart des cas, les problèmes d'organisation ont été résolus de façon à peu près satisfaisante. Cependant, il y a parfois des enfants qui, sous la pression de leur instituteur suisse, renoncent à participer à toutes les leçons «espagnoles» afin de ne pas manquer une leçon «suisse» considérée comme fondamentale. Remarquons qu'il ne faut pas forcément y voir une manifestation individuelle de mauvaise volonté de la part de l'instituteur suisse, mais plutôt une *difficulté objective* provoquée par l'absence à peu près totale de syn-

chronisation (au niveau des programmes) entre les deux enseignements : l'instituteur suisse cherche en général de bonne foi à assurer la promotion scolaire de l'enfant étranger. Ce souci est d'autant plus fort que les enfants migrants sont généralement doublement défavorisés du point de vue scolaire : d'abord en tant que membes d'un groupe socio-économique désavantagé (classe ouvrière, «sous-prolétariat»), ensuite en tant qu'étrangers (connaissance déficiente de la langue et de la culture d'accueil, attitude parfois négative des parents à l'égard de l'école suisse, etc.).

L'instituteur espagnol consacre une après-midi à chacun des collèges de la région dont il est responsable. Cela signifie en particluier qu'il doit faire la classe à *tous* les enfants à la fois, indépendamment de leur âge et de leurs capacités et connaissances individuelles. Dans la pratique, un certain regroupement a lieu, grâce au fait que, dans le canton de Neuchâtel, les collèges primaires s'occupent de tous les enfants des degrés 1 à 5, et les collèges secondaires de tous les enfants des degrés 6 à 9. Toutefois, même à l'intérieur de ces deux groupes d'âge, il y a d'énormes différences individuelles.

L'activité d'enseignement proprement dite est complétée par de nombreux contacts avec les parents. Ceux-ci ressentent souvent de manière assez confuse la nature des problèmes scolaires, culturels, linguistiques, psychologiques, etc. qui se posent à leurs enfants. D'autre part, leurs connaissances rudimentaires du français et, plus encore, du système scolaire, les empêchent d'avoir les contacts nécessaires avec l'instituteur, les professeurs ou les autorités de l'école suisse. Sur ces deux plans, le maître espagnol joue un rôle important. D'une part il discute avec les parents en essayant de leur faire prendre conscience de la situation de leurs enfants et de les informer ; d'autre part il sert d'intermédiaire avec l'école suisse. Ce second volet de l'activité du maître étranger illustre un aspect important du problème que nous traitons, à savoir *l'impossibilité de considérer les problèmes de l'enfant en faisant abstraction de ceux des parents*.

A cet égard, il est important de mettre en évidence les différences qui existent entre parents et enfants quant aux attitudes face à la langue d'origine et à la langue d'accueil.

Des enquêtes nous ont montré que les migrants adultes ont, à l'égard du français, une attitude *instrumentale* (1) dans le meilleur des cas. C'est dire qu'ils considèrent la langue d'accueil comme un moyen de survie sociale,

(1) Nous empruntons cette terminologie à GARDNER, R. C. et LAMBERT, W. E., *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Newbury House, 1972.

indispensable dans un nombre limité de situations élémentaires (achats, travail, formation professionnelle, etc.). Il est rare qu'un migrant soit capable d'utiliser le français dans des situations plus complexes (relations personnelles, intervention dans un débat, discussion avec le maître d'un enfant, etc.). Cette relation lâche avec la langue d'accueil entraîne, par compensation, un attachement plus étroit à la langue d'origine. Un espagnol s'est insurgé devant nous contre le sentiment de diminution qu'il éprouve face aux francophones («je suis devenu muet et analphabète»).

En revanche, l'enfant migrant a dès les premiers jours une attitude fortement *intégrative* à l'égard au français. L'école et le jeu impliquent un usage généralisé de la langue d'accueil, laquelle devient rapidement un élément essentiel dans les rapports qu'il entretient avec le monde, la société et, en définitive, lui-même. Toutefois, un des rôles normalement dévolus à la langue maternelle reste absent, à savoir les rapports de l'enfant avec sa propre famille. Ce rôle est rempli par une version généralement appauvrie de la langue d'origine. Cette situation prend parfois des aspects extrêmes. Nous avons connu l'exemple d'une fillette, dont les deux parents travaillaient toute la semaine, qui a appris à parler dans une famille suisse : comme d'une part elle ne voyait pas assez ses parents pour apprendre l'espagnol, et que d'autre part ses parents ne savaient pas un mot de français, le contact linguistique entre parents et enfant était impossible. Autre exemple significatif : nous connaissons deux sœurs qui, ayant accompli en Suisse leur scolarité jusqu'à un niveau assez élevé (dernières années de l'enseignement secondaire supérieur), maîtrisent parfaitement le français ; en revanche, quand elles s'expriment en espagnol, elles utilisent un dialecte andalou comprenant un nombre très limité de registres et de niveaux.

Il apparaît donc que, aux niveaux linguistique et psycholinguistique, parents et enfants adoptent des comportements tout à fait contradictoires. Ces contradictions ont, de toute évidence, des prolongements culturels très étendus. Il est vraisemblable que les enfants concernés — aussi bien que les parents — les intériorisent et que leur personnalité en est marquée d'une façon qu'il faudrait étudier en détail.

On connaît déjà certaines des conséquences scolaires de l'origine socioculturelle des élèves. D'une manière générale, il semble que, à l'école, l'usage exclusif de registres linguistiques qui ne sont jamais utilisés en famille constitue une source de difficultés pour l'enfant. Ce que nous avons dit montre que l'enfant migrant connaît une situation semblable, mais considérablement aggravée.

Les statistiques scolaires illustrent clairement ce phénomène. On a constaté par exemple, dans le canton de Neuchâtel, que les enfants migrants sont, par rapport à l'ensemble des enfants de la même catégorie socio-professionnelle, environ deux fois plus nombreux dans les classes dites «terminales» que dans les classes dites «prégymnasiales». On a également constaté que, pour les élèves d'origine suisse-alémanique, le fait de parler allemand ne jouait aucun rôle sensible dans leur *répartition* parmi les diverses sections de l'enseignement obligatoire. Or, ces enfants ne sont pas des migrants comme les autres puisque les différences linguistiques ne sont pas renforcées par l'appartenance à un groupe social caractérisé et marginalisé : les migrations à l'intérieur du pays ne sont en effet pas le résultat d'un déséquilibre économique marqué, tel celui qui existe entre le sud de l'Europe et le reste du continent.

On conclura de ces observations que les difficultés linguistiques au sens restreint du terme (c'est-à-dire le simple fait d'utiliser un code linguistique différent) n'ont en elle-même guère de conséquences scolaires, sinon à court terme. Les difficultés scolaires profondes et durables dont souffre une majorité d'enfants migrants semblent avoir leur origine bien plutôt dans des différences macrolinguistiques et psycholinguistiques : diversification dans l'emploi des niveaux, registres ou fonctions de communication, motivation de l'enfant et de sa famille, utilisation de la langue dans la constitution de l'identité psychique et sociale, etc.

2. Programme

Lorsque les autorités espagnoles ont commencé à s'intéresser au sort des enfants de leurs ressortissants établis à l'étranger, elles ont essayé de créer, par l'intermédiaire de l'Église, des cours intensifs où les enfants recevaient une formation scolaire qui devait leur permettre d'acquérir les mêmes titres que leur camarades restés en Espagne, avec les mêmes programmes. Étant donné que les enfants devaient suivre parallèlement l'enseignement officiel suisse, l'expérience a abouti à un échec, sans doute à cause de la surcharge de travail et de l'inadaptation des programmes. Aujourd'hui, la politique espagnole a changé, et les maîtres jouissent d'une grande liberté dans le choix des programmes. Ils reçoivent une grande quantité de manuels scolaires, mais ils peuvent les exploiter comme ils l'entendent. Malheureusement, ces ouvrages ne sont pas conçus pour les enfents migrants, et ne répondent guère à leurs besoins, qui sont très spécifiques. Ils ne peuvent

donc être utilisés que de façon partielle et doivent être complétés par le maître lui-même.

L'objectif essentiel des cours est *l'établissement et le maintien d'un lien minimum entre l'enfant migrant et la culture de son pays d'origine*. Par culture, il faut entendre ici surtout la langue, la géographie et l'histoire, avec forte prédominance de la langue. Par langue, il faut entendre la pratique de quatre «skills» : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite. A cet égard, il semble bien que la situation de l'enfant migrant puisse être caractérisée de la manière suivante : il est à la fois victime et bénéficiaire de son bilinguisme. Bénéficiaire, parce que le bilinguisme constitue sinon un enrichissement réel, du moins un enrichissement *possible*. Victime, parce que d'une part les possibilités inhérentes au bilinguisme ne sont généralement pas mises en valeur, et que, d'autre part, son bilinguisme est déséquilibré. En effet, le bilinguisme est un avantage certain dans la mesure où il permet à l'enfant d'aborder, de comparer et de pratiquer non seulement deux systèmes linguistiques, mais aussi et surtout deux cultures, au sens le plus large du terme. Il constitue en revanche une hypothèque si l'enfant n'a pas reçu la formation qui le rendrait capable d'utiliser les deux langues comme instruments de découverte.

Or, que se passe-t-il? D'un côté, la langue maternelle s'appauvrit progressivement, dans la mesure où l'enfant ne l'emploie pas dans un registre et à un niveau unique : l'espagnol populaire tel qu'il est parlé dans la province d'origine, et utilisé exclusivement dans les relations intra-familiales. En fait, du point de vue fonctionnel, plus que d'une langue au sens plein, il s'agit d'un sociolecte aux limites très étroites, presque d'un *patois*. De l'autre côté, la langue seconde est étudiée à l'école et utilisée dans des niveaux et registres assez variés (école, camarades, magasin, télévision, etc.). En un certain sens, elle devient la langue première, mais une langue première qui coupe l'enfant de ses parents dans la mesure où il ne peut guère l'employer pour communiquer avec eux. Cette situation crée sans doute un profond déséquilibre psychologique chez l'enfant. Conscients de ce problème, les enseignants étrangers cherchent à développer la maîtrise de la langue d'origine en ouvrant l'éventail des registres : l'élève doit se familiariser avec une langue plus littéraire, des thèmes plus variés ; il doit arriver sinon à abandonner son dialecte (ce qui ne serait d'ailleurs pas souhaitable), du moins à mieux le situer par rapport à de nouvelles possibilités d'expression. Il doit apprendre à s'exprimer par écrit, et à réfléchir sur la langue elle-même (enseignement de la rédaction, de l'orthographe et de la grammaire). Nous avons pu constater, en feuilletant des

cahiers, à la fois les grandes difficultés que rencontrent les élèves et les progrès très nets qu'accomplissent dans ce domaine la majorité d'entre eux.

Le caractère déséquilibré du bilinguisme des élèves et le fait que, pour eux, la langue écrite et scolaire (la norme linguistique) soit le français, entraînent un nombre élevé d'interférences syntaxiques et lexicales. En outre, la langue d'origine n'est pas toujours le castillan et, même si c'est le cas, le sociolecte qu'ils utilisent est à bien des égards différent de la norme standard du code écrit. Étudier la langue officielle de son pays, pour un enfant migrant, c'est donc une tâche originale qui se distingue à la fois de l'apprentissage de L^1 et de L^2. De même qu'on a dû mettre sur pied des méthodes destinées à l'enseignement de la langue seconde, bien distinctes de celles destinées à l'enseignement de la langue maternelle, il faudrait innover et créer des méthodes qui permettent à l'enfant migrant d'établir, de retrouver ou d'élargir le contact avec la langue officielle de son pays d'origine.

3. Conclusions

Une amélioration de l'efficacité de cet enseignement supposerait, à notre avis, les mesures suivantes :

a. Synchronisation administrative entre l'école «suisse» et l'école «espagnole». Il ne s'agit pas seulement de donner aux enfants migrants l'autorisation de manquer certaines leçons de l'école indigène pour assister à l'enseignement étranger : nous avons vu qu'une telle politique crée des contradictions objectives dont l'enfant est le premier à subir les conséquences. Il faut en revanche que l'enseignement étranger soit intégré administrativement au programme scolaire normal. Cela signifierait que les élèves ne seraient pas surchargés, et que leurs résultats scolaires ne seraient en aucune façon affectés. Dans certaines classes, l'enseignement de la langue étrangère pourrait remplacer la première langue obligatoire : il est indiscutable que les enfants et les adolescents tireraient un profit beaucoup plus grand d'un approfondissement de leur maîtrise de l'espagnol que d'une connaissance plus ou moins superficielle de l'allemand.

b. Synchronisation des programmes. Nous avons constaté, par exemple, qu'il existe d'assez profondes divergences entre les concepts grammaticaux utilisés par le maître suisse et le maître espagnol. Il est évident qu'une telle situation complique considérablement la tâche des enfants. Il serait ex-

trêmement souhaitable que le maître espganol puisse mettre à profit les notions (grammaticales ou autres) que les enfants ont déjà acquises à l'école suisse. Il lui serait plus facile alors de mettre en lumière à la fois ce qui distingue et ce qui rapproche les langues et les cultures auxquelles se trouve confronté l'enfant migrant. L'usage d'une seule théorie sous-jacente et d'une seule métalangue rendrait plus faciles et plus évidentes les comparaisons. Or, ces comparaisons s'imposent justement dans la mesure où l'enfant, de par sa situation bilingue, les fait pour son propre compte, mais de façon plus ou moins adéquate.

c. Dans le cadre de cette double synchronisation, il serait intéressant de voir dans quelle mesure on pourrait combiner l'enseignement de l'espagnol (ou de toute autre langue) comme langue maternelle (avec le sens particulier que prend ce terme quand il s'agit d'enfants migrants) et comme langue seconde. Le but d'une telle tentative serait de créer des situations pédagogiques où des enfants suisses et étrangers, réunis dans une même classe avec un même maître, pourraient atteindre ensemble des objectifs complémentaires : approfondir leur maîtrise de la langue d'origine pour les uns, apprendre les rudiments d'une langue seconde pour les autres. Une telle solution trouverait facilement place dans une école où l'enseignement des langues étrangères serait particulièrement développé, comme c'est le cas en Suisse dans une des sections de l'enseignement secondaire. Il faut admettre toutefois que, au moins à notre connaissance, aucune expérience de ce genre n'a jamais été faite, et qu'aucun matériel pédagogique ne repose sur un tel principe. Nous ne saurions nous prononcer ici sur les chances de succès de telles tentatives, mais il semble que les nouvelles conceptions pédagogiques, selon lesquelles une pratique intensive de la communication peut jouer un rôle positif dans l'apprentissage de la langue en général (et ceci dès les premières leçons), ouvriraient des perspectives intéressantes.

d. Étude approfondie sur les relations, très particulières sans doute, qui existent entre l'enfant migrant et sa langue d'origine. Nous avons déjà mentionné le danger qu'il y aurait à assimiler, sans plus, langue d'origine et langue maternelle.

e. Préparation d'un matériel didactique ad hoc fondé sur les remarques précédentes. Nous insistons sur le fait que le matériel actuel est tout à fait insuffisant, parce qu'il ne tient pas compte de la véritable situation des enfants migrants.

f. Toujours dans le cadre de la synchronisation entre école suisse et école espagnole, les enseignants suisses devraient être sensibilisés aux

problèmes des enfants migrants. L'expérience montre en effet qu'une partie d'entre eux, soit par ignorance soit par mauvaise volonté, ont un comportement tout à fait inadéquat envers cette catégorie d'enfants. Quand il s'agit d'enfants arrivés en Suisse depuis peu, une connaissance des difficultés principales que rencontreront leurs élèves dans l'apprentissage du français rendrait les plus grands services. Cette sensibilisation devrait d'ailleurs comprendre aussi bien les problèmes culturels et macrolinguistiques que linguistiques au sens restreint.

g. Pour les raisons sociales (assimilation au moins passagère au milieu ambiant), il nous paraît normal que l'enseignement de la culture d'origine soit subordonné à celui de la culture d'accueil (étant bien entendu que cette subordination implique une véritable intégration). Nous ne sommes en tout cas pas partisan de la création de classes constituées uniquement d'enfants migrants, sinon de manière occasionnelle (par exemple les classes d'accueil).

Ceci implique toutefois que les enfants qui retournent s'établir dans leur pays d'origine soient reçus de façon appropriée. Il faudrait créer des classes d'accueil non seulement dans le pays d'imigration, mais aussi dans le pays d'origine. Ces classes devraient avoir pour mission de réintégrer, à leur retour, les enfants dans le circuit scolaire habituel. Là aussi une synchronisation serait nécessaire avec les programmes des pays d'accueil : il ne s'agirait pas d'enseigner intensivement toutes les connaissances que les enfants espagnols du même degré ont déjà acquises, mais de partir de ce qu'ils ont appris dans le pays d'accueil et de leur apporter le minimum qui leur manque pour choisir ensuite la formation scolaire ou professionnelle correspondant à leur âge et à leurs désirs.

MICHELINE REY-VON ALLMEN
Département de l'Instruction publique, Genève

INSERTION DES ENFANTS MIGRANTS DANS LA COMMUNAUTÉ ET L'ÉCOLE GENEVOISES

PROBLÈMES SOCIOLINGUISTIQUES

1. Introduction

Travaillant à Genève dans le cadre du Département de l'Instruction publique, je me propose de présenter brièvement les mesures prises par ce canton sur le plan officiel en faveur des familles migrantes, les expériences que nous menons dans le cadre scolaire, puis, pour respecter plus strictement le thème de ces journées, de mettre en évidence quelques-uns des problèmes qui, sur la base des situations rencontrées, nous préoccupent.

2. Mesures prises en faveur des enfants migrants.

Le canton de Genève est une des régions de la Suisse où la population étrangère est la plus nombreuse. Grosso modo, la moitié des enfants fréquentant l'enseignement primaire et enfantin, et le tiers des élèves au niveau du Cycle d'Orientation (= enseignement secondaire inférieur regroupant tous les élèves pour les trois dernières années de la scolarité obligatoire) sont étrangers.

Des mesures en vue de l'intégration de ces enfants se développent dans tous les ordres d'enseignement et il est intéressant de noter le récent règlement adopté par le Département :

«Afin, d'une part, de faciliter l'intégration des enfants des travailleurs migrants dans les écoles genevoises et de leur épargner, d'autre part, des difficultés lors d'un retour éventuel dans leur pays d'origine, le Département de l'Instruction publique prend les mesures suivantes :

1. Leur inscription à l'école dès l'âge préscolaire (4 ans) est vivement recommandée aux parents.
2. Ils sont admis, en principe, dans le degré correspondant à leur âge. Ils

ne peuvent toutefois bénéficier d'une dispense simple que s'ils parlent et comprennent suffisamment le français.

3. Pendant les deux premières années qui suivent leur arrivée à Genève, leur promotion ne peut être compromise par des insuffisances en français ou dans une langue étrangère autre que leur langue maternelle. En cas d'insuffisance notoire dans d'autres disciplines, l'inspecteur ou la direction de l'école sont compétents pour apprécier chaque cas et décider du maintien de l'élève dans son degré.
4. Des cours d'initiation ou de consolidation du français, ou des classes d'accueil, sont organisés à leur intention, si les effectifs sont suffisants et dans la mesure où le nombre de locaux disponibles le permet.
5. Lorsque la possibilité existe, la fréquentation des cours d'appui ou de rattrapage, celle des études surveillées ainsi que la participation aux activités parascolaires leur sont conseillées.
6. Les élèves non francophones inscrits à leur arrivée à Genève dans une classe du degré 8 ou 9 peuvent être dispensés de l'allemand au Cycle d'Orientation. Ils peuvent choisir l'italien à la place de l'allemand pour leurs études ultérieures.
7. Les autorités cantonales et communales mettent des locaux à disposition, dans toute la mesure du possible, pour l'organisation de cours de langue et de culture du pays d'origine.
8. Sur demande des autorités consulaires, une attestation concernant les cours de langue et de culture du pays d'origine peut figurer dans le livret de scolarité obligatoire.
9. Des cours de français sont organisés à l'intention des parents.»

S'il existe des cours d'«initiation» ou de «consolidation» en ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère, à raison de 2 heures par semaine à l'école primaire, c'est au Cycle d'Orientation que les mesures d'appui ont été le plus développées, notamment par la création, en 1968, de classes d'accueil.

On peut noter également l'existence, dans le cadre de «l'École de Parents du Cycle d'Orientation», de cours de français langue étrangère, gratuits comme tous les cours de l'École de Parents, fréquentés par plusieurs centaines de parents dont les enfants sont soit au Cycle d'Orientation, soit à l'école primaire ou enfantine. Plusieurs niveaux sont proposés. Les participants choisissent en fonction de leurs compétences linguistiques (débutants, plus avancés) et de leurs intérêts (priorité à l'expression orale ou à la langue écrite).

Les classes d'accueil sont destinées aux enfants non francophones arrivant entre douze et quinze ans, parfois un peu plus tard. La situation internationale de Genève leur donne un caractère particulier : les élèves des classes d'accueil (comme d'ailleurs les parents qui suivent les cours de l'École de Parents) sont issus de milieux aussi différents que celui des travailleurs migrants, des fonctionnaires internationaux, des réfugiés politiques, des commerçants, des intellectuels en séjour temporaire, des Suisses revenant au pays ou arrivant de Suisse alémanique ... Une cinquantaine de nationalités sont représentées — avec une majorité d'Italiens et d'Espagnols — tandis que, dans l'ensemble de l'école, on en compte plus d'une centaine.

Cette hétérogénéité est positive à bien des égards. Nous croyons d'une part qu'une évaluation prématurée du niveau scolaire, des aptitudes et des possibilités d'adaptation des élèves dès leur arrivée comporte un trop grand risque d'erreur et nous tenons à donner aux nouveaux arrivants le maximum de chances avant l'intervention de décisions à conséquences sélectives ; d'autre part, nous voulons éviter la constitution de classes «spéciales» formées d'élèves marginalisés se comportant bientôt comme des «cas» et considérés comme «irrécupérables». La diversité apparaît comme un stimulant et comme un facteur d'équilibre.

Cependant, le problème des rattrapages scolaires et de l'insertion sociale des enfants des travailleurs migrants reste difficile quand s'ajoute au handicap linguistique celui d'une mauvaise scolarisation antérieure ou d'une arrivée tardive à Genève, très peu avant la fin de la scolarité obligatoire (ou après).

3. Une classe expérimentale de recherche.

Aussi, nous avons demandé la collaboration du Conseil de l'Europe pour mettre sur pied une «classe spéciale expérimentale» qui nous permettrait de porter notre attention plus spécifiquement sur ces élèves, sans pour autant institutionnaliser l'existence de classes destinées à cette seule population. La classe expérimentale, organisée au Cycle d'Orientation des Coudriers, a eu pour objectif d'apporter une contribution à la connaissance de la situation des adolescents mal scolarisés et à l'élaboration d'une pédagogie compensatoire adaptée à leurs besoins.

Pour ce faire, la classe a regroupé, pendant deux années consécutives, des élèves relativement homogènes quant à la situation scolaire (importants retards) et quant à l'origine linguistique (Italiens et Espagnols)

contrairement aux principes adoptés dans les autres classes d'accueil du Cycle. Ils étaient âgés de 13 à 15 ans.

Sur le plan linguistique, notre recherche a porté d'une part sur le développement de la connaissance analytique de la langue maternelle et d'autre part sur l'enseignement du français et particulièrement du français écrit qui présente un écueil presque insurmontable pour ces élèves et qui est pourtant déterminant pour leur avenir.

Mais d'une manière plus générale, nous avons cherché à apprendre à mieux connaître ces élèves : leur appréhension de la vie scolaire, familiale et sociale, leurs aptitudes, leurs lacunes et leurs besoins, de même qu'à favoriser leur insertion dans le collège, à sensibiliser les maîtres à leur situation, à comprendre les phénomènes de résistance rencontrés parfois.

Selon l'habitude, nous avons fait parvenir au Conseil de l'Europe des rapports mensuels sur le déroulement de la classe. Nous les avons conçus de telle manière que, chaque mois, un aspect particulier soit abordé (par exemple : la présentation de la classe dans son contexte, les méthodes utilisées, puis le chemin parcouru dans les différentes branches d'enseignement : français, langue maternelle, mathématique, information professionnelle, connaissance du milieu, les problèmes soulevés par l'organisation d'une classe d'accueil dans une structure secondaire, les réponses à différents questionnaires concernant la situation des élèves et leur adaptation proposés aux maîtres enseignant à l'ensemble des élèves de la classe, à ceux qui reçoivent dans une classe ordinaire un groupe seulement de ces élèves (pour l'éducation physique, les travaux manuels, la couture, la cuisine) et aux enseignants qui comptent dans leur classe en 1975-76 quelques élèves de la classe d'accueil de l'année précédente, l'insertion des élèves dans leur nouveau milieu, vue par eux-mêmes, le rôle des tests pour la connaissance (et non la sélection) des élèves récemment immigrés, les relations entre l'école et les parents).

Nous ne pouvons maintenant entrer dans la discussion de tous ces problèmes. Signalons seulement que cet ensemble de documents vient d'être publié pour 1974-75 et qu'il le sera également, à la fin de l'année scolaire, pour 1975-76 (1).

Bientôt au terme de cette expérience, nous pouvons dire que plus nous

(1) M. REY, *La classe spéciale expérimentale du Conseil de l'Europe au Cycle d'Orientation des Coudriers*. Rapports mensuels et final 1974-75. Ed. Cycle d'Orientation de l'Enseignement secondaire, Département de l'Instruction publique, Genève, 1976.

avançons dans la compréhension des problèmes auxquels sont confrontés les enfants migrants, plus les interférences entre les différents facteurs nous paraissent importantes.

A titre d'illustration, nous allons mentionner quelques-uns des facteurs qui ont, même de manière peu évidente, une dimension sociale et linguistique. Malgré leur interdépendance, nous serons obligée, pour les besoins de l'exposé, de les isoler et de les présenter dissociés, comme on observerait une image à travers un caléidoscope. D'autre part, nous n'avons pas l'intention de faire un inventaire de toutes les situations des enfants : les quelques exemples donnés seront représentatifs d'un processus général, plutôt que de l'ensemble des expériences individuelles.

4. Problèmes sociaux avec incidence linguistique

4.1. *Des enfants confrontés avec le phénomène migratoire.*

Ce n'est pas à leur arrivée à Genève que les enfants sont confrontés avec le phénomène migratoire. Celui-ci accompagne toutes leurs expériences dans le pays d'origine. Ils viennent souvent de régions de forte émigration, pauvres, rurales, dépeuplées. Ils ont, pour la plupart, été séparés plusieurs années de leur père, de leur mère ou des deux à la fois.

Ils ont été pris en charge soit par des membres de la famille, soit par un internat ou un orphelinat. Plusieurs ont déjà fait des séjours plus ou moins longs dans le pays d'emploi des parents, ce qui a perturbé leur scolarisation. Ils ont pu se trouver dans leur région sans aller à l'école, par manque d'équipement scolaire ou à cause de leurs projets d'émigration. Peut-être aussi ont-ils séjourné à Genève en touristes plus ou moins longtemps et plus ou moins clandestinement. Plusieurs de nos élèves ont manqué ainsi un à cinq ans de scolarité.

Pour les enfants nés à Genève, des problèmes de communication et de scolarisation se posent également, le milieu familial ne sachant pas toujours à quelle culture se référer.

Cette situation peut entraîner des perturbations au niveau psychopédagogique. Elle a dans tous les cas des conséquences néfastes sur le plan linguistique, même au niveau de la langue maternelle.

4.2. *Des enfants déracinés.*

— «Quand je suis arrivé à Genève, je croyais que ce serait comme dans mon village, je pensais qu'il y aurait des grands champs pour jouer au football et pour aller à bicyclette.»

— «Moi, avant de venir en Suisse, je croyais qu'on y parlait l'espagnol, comme en Espagne. J'avais envie de connaître cette ville, je ne pensais pas qu'il y avait un lac, ni des commerces aussi grands ; je pensais que ce n'était pas si grand et je croyais qu'il y aurait des fêtes comme en Espagne.»

— «Je pensais trouver de la douceur et j'étais très contente, bien que mes pauvres grands-parents me fassent beaucoup de peine. J'avais aussi du chagrin de laisser ce village si petit mais si bon. Le jour du départ, j'ai pleuré. Je croyais au fond de moi que la Suisse ne serait pas ce que j'imaginais ... Mais ici, tout était différent : des gens bien habillés, des gens qui couraient après l'autobus, des gens qui marchaient seuls, tout était différent du village.»

— «Je ne voulais pas venir à Genève. Il me coûtait beaucoup de quitter mon pays. Et maintenant, j'ai très envie que viennent les vacances pour aller en Espagne, m'amuser avec mes amis. Ici, je m'ennuie... Quand j'aurai 18 ans, je retournerai en Espagne, parce que je ne me plais pas ici. Quand j'aurai l'âge de travailler, j'irai là-bas et je prendrai un bon métier, où l'on gagne de l'argent. Les mois semblent être des années et les jours des mois. Il me semble que ce n'est pas vrai que je vais retourner en Espagne.» (1)

L'arrivée à Genève confronte ces enfants avec un nouveau milieu affectif, un nouveau milieu social, un nouveau milieu scolaire. Souvent, leur appréhension de cette situation nouvelle est positive. Ils attendent beaucoup du regroupement familial, des amis qu'ils pourront se faire à l'école, du bagage culturel qu'ils pourront y acquérir.

4.3. *Des enfants confrontés ... à d'autres enfants.*

Mais les enfants immigrés font l'expérience qu'il n'est pas si facile de nouer des amitiés. Le fait de ne pas parler le français rend la communication difficile et ils se découvrent différents des autres. Or, dans la situation scolaire, comme d'ailleurs dans les relations qu'ils auront à l'extérieur de l'école, cette différence est rarement perçue comme une valeur. Elle peut être même perçue comme une menace par les immigrés déjà intégrés qui redoutent de perdre les amitiés acquises s'ils se mettent du côté des nouveaux arrivés.

(1) Extraits, donnés en traduction, de rédactions faites par des élèves au cours de langue maternelle.

— «Cette école me plaît, parce qu'elle me permet de communiquer avec les élèves des autres classes, bien qu'on ne trouve pas facilement des élèves d'autres classes disposés à parler avec nous autres Italiens. Il y a même des élèves qui semblent être italiens et qui, en voyant que nous ne savons pas parler le français, nous offensent. Cette façon de faire ne me plaît pas, bien au contraire, je la trouve cruelle...»

4.4. *Des enfants de travailleurs migrants.*

Parallèlement, ces enfants sont confrontés avec la situation familiale. L'éventail est large des difficultés qu'eux-mêmes, ou leurs parents, ou leurs voisins rencontrent : conflits avec des parents méfiants à l'égard de la communauté locale et extrêmement rigides, vexations quand ceux-ci vivent dans une situation irrégulière que leur propre morale condamne ; il faut affronter l'humiliation de l'analphabétisme dans une société bureaucratique, des problèmes de logement, de travail pénible et d'accidents de travail, de chômage et de risques de renvoi.

4.5. *Rattrapage scolaire : espoirs et désillusions.*

Peu à peu, après avoir fondé beaucoup d'espoir sur leurs possibilités de promotion par l'école, les adolescents prennent conscience des limites de leur condition d'immigrants, des difficultés qu'il y a à atteindre le niveau de langue des francophones et à effectuer les rattrapages nécessaires pour l'admission à un apprentissage.

Dans de telles conditions, ils sont peu disponibles pour le travail scolaire. Leur manque d'autonomie et la fragilité de leur personnalité rendent parfois difficile la mise en place d'une zone libre de conflits ou de moments de disponibilité destinés au travail intellectuel ou aux apprentissages nouveaux. Leurs interrelations constantes les uns avec les autres, ainsi qu'avec le maître, c'est-à-dire la vie affective du groupe prend le pas à tout instant sur le travail.

4.6. *Des enfants confrontés avec leur avenir.*

Une incertitude plane sur leur avenir et ils sont d'autant plus inquiets qu'ils se sentent peu armés pour se défendre. Les rattrapages scolaires étant difficiles, leur réaction est souvent une envie de fuir. Certains songent au retour comme à la meilleure solution, les problèmes de langue et d'autorisation de séjour étant alors résolus. Pourtant, ils n'ont aucune garantie d'équivalence ; les efforts scolaires consentis, peut-être même un apprentissage, ne seront pas reconnus dans leur propre pays. D'autres se

précipitent dans une formation non officielle accélérée dont les débouchés sont aléatoires. Car l'accès aux études ou aux apprentissages qui les intéressent est d'autant plus difficile qu'avec la récession la sélection a été intensifiée et qu'une priorité aux Suisses a été imposée sur le marché de l'emploi.

5. Problèmes linguistiques avec incidence sociale.

5.1. Il est rassurant de parler linguistique, pédagogie, et de demander des solutions à ces disciplines. Nous ne pensons pas qu'elles puissent en donner isolément, mais il n'en reste pas moins que ces perspectives ont leur place dans l'évaluation de la situation comme dans la recherche de solutions.

5.2. *Les limites des méthodes structuro-globales.*

Dans le cadre des classes d'accueil du Cycle d'Orientation, qui regroupent donc des élèves de différents milieux socioculturels et de différents niveaux scolaires, nous avons souvent constaté, paradoxalement, que la méthode structuro-globale ne profitait qu'aux élèves capables d'inscrire dans un ensemble, d'analyser et d'ordonner en fonction d'un système connu préalablement les notions présentées. Pour ceux qui n'ont pas à leur disposition de systèmes de références, la globalité est un facteur de confusion ; la difficulté, présente dans l'apprentissage de la langue parlée, est immense pour l'apprentissage de la langue écrite. C'est pourquoi, dans la classe expérimentale, nous avons cherché à dépasser ces difficultés en favorisant, d'une part, le développement de la connaissance analytique de la langue maternelle comme base de référence pour l'apprentissage de la langue écrite seconde et, d'autre part, le développement des facultés de raisonnement et d'abstraction qu'implique la maîtrise de la langue écrite.

5.3. *Enseignement de la langue maternelle.*

L'enseignement en langue maternelle a servi d'appui linguistique à l'apprentissage du français. Les enseignants en ont profité pour effectuer, — par l'intermédiaire de lectures, de compositions d'élèves et d'événements les concernant, — une révision des notions grammaticales, des principales fonctions syntaxiques abordées en français et pour travailler sur les structures équivalentes dans les deux langues. Comme l'orthographe était très défectueuse chez certains élèves, l'étude des sons présentant les plus grandes difficultés de transcription a été reprise (en espagnol surtout).

L'approche contrastive s'est révélée très positive. Mais on peut dire que l'enseignement de la langue maternelle a joué un rôle plus large que celui que nous lui avions attribué à l'origine.

Sur le plan linguistique, il nous est apparu bientôt tout aussi important de permettre aux élèves d'approfondir leurs connaissances dans leur langue maternelle, pour éviter qu'elle ne s'appauvrisse de plus en plus et ne les mette en situation de «semi-linguisme», que d'assurer un passage plus cohérent à la langue seconde.

Sur le plan psychologique également cet enseignement a tenu une place privilégiée, respectant l'identité des élèves, leur donnant l'occasion de l'exprimer et de la valoriser (1).

Au niveau de l'école, cette expérience (encore unique) a amorcé une reconsidération de la question et nous avons été autorisés à l'étendre, dès la prochaine année scolaire, à d'autres classes d'accueil.

5.4. *Méthodologie de l'enseignement du français écrit.*

Nous sommes partis de la constatation que dans l'immédiat de la situation scolaire la langue écrite était une discipline de sélection. Les difficultés dans cette branche limitent le choix professionnel ou l'accès aux études, de même que les chances de réussite dans la carrière scolaire ou professionnelle (apprentissage) choisie.

En outre, la langue écrite est un moyen de communication important dans notre société. Ceux qui ne peuvent pas l'utiliser sont des «handicapés sociaux». Ce handicap limite leur accès à la liberté, les rend dépendants. Mais la maîtrise de la langue écrite implique des aptitudes à l'abstraction, des facultés de raisonnement. Nous pensions donc que développer chez les adolescents ces aptitudes représentait une contribution importante à leur éducation, favorisait leur insertion sociale et leur maîtrise du monde dans lequel ils vivaient.

Si ces présupposés nous paraissent encore valables, ils nous semblent de plus en plus devoir être dépouillés de leur apparence d'absolu. Il est vrai que notre communauté attribue une telle importance à la langue écrite et aux facultés d'abstraction. Mais ce choix n'est pas innocent.

Dans le cadre de la classe expérimentale, disons que notre observation des difficultés des élèves et notre recherche des causes de ces difficultés nous a amenés à nous pencher sur la notion de «prérequis», à l'ap-

(1) Voir dans le cadre des rapports mensuels au Conseil de l'Europe les commentaires de M^me^ A. Olmos et de M. R. Cremonte sur l'enseignement de la langue maternelle.

prentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe (par exemple : un développement psychomoteur normal, une juste organisation du schéma corporel et une prédominance latérale bien marquée, des facultés d'attention et de mémoire affinées, une fonction de symbolisation exercée, une perception auditive, temporelle, spatiale, spatiotemporelle organisée) (1).

Nous nous sommes efforcés d'élaborer des exercices et de prévoir des activités qui favorisent le développement de telles aptitudes tout en apportant des connaissances spécifiques en français. D'autre part, nous avons cherché à développer la collaboration avec les maîtres dont l'enseignement (dessin et éducation physique notamment) a précisément pour but de développer ces aptitudes de base.

5.5. *Processus d'apprentissage de l'orthographe.*

Parallèlement, nous étudions, à titre personnel, le processus d'apprentissage des élèves en ce qui concerne l'orthographe, et avons constaté qu'il est tout autre et beaucoup plus complexe que celui que nous attendons généralement. Il n'existe pas de relation simple : 1 : enseignement — 2 : apprentissage — 3 : acquisition, mais : développement global, prise de conscience de certains phénomènes, tâtonnements, ébauches, puis stabilisation des connaissances.

Cette démarche a été mise en évidence par des tests que nous avons présentés aux élèves plusieurs fois dans l'année, en classe d'accueil, et dans la mesure du possible, également l'année suivante.

Il s'agit d'une part d'une dictée, qui n'a jamais été ni étudiée, ni expliquée, et d'un test auditif. En 1975-76, nous avons complété cet appareil par une bande dessinée, utilisée comme base de composition d'un texte.

Nous avons étudié les résultats de la dictée en observant la nature des fautes et de la progression. Puis, de manière plus technique, nous avons distingué des catégories d'erreurs et étudié, tout au long de l'apprentissage, leur fréquence.

Les résultats au test auditif nous permettent de mettre en relation les problèmes phonétiques et la transcription orthographique. Les compositions nous permettent d'observer comment les élèves, aux mêmes époques, s'expriment par écrit quand ils rédigent eux-mêmes.

(1) Voir G. Basset, Ch. Kemm, R. Junod, *Exercices préparatoires à l'apprentissage de la lecture*, Département de l'Instruction Publique, Neuchâtel, 1972.

A titre d'illustration, voici, en bref, les «étapes» que nous avons observées en ce qui concerne la nature des fautes effectuées par les élèves (étapes qui, bien entendu, se chevauchent selon les éléments observés et les difficultés rencontrées) :

— Non compréhension du sens, d'où mauvaise perception et ébauche de transcription.

Ex. : U apuş (= où as-tu posé).

— Mauvaise perception auditive subsistant quand le sens est compris.

Ex. : Un *gato* (= un cadeau).

— Transcription d'un son correctement perçu dans un code emprunté à la langue maternelle.

Ex. : L*e scocola* (= les chocolats).

— Tâtonnements divers :

- Tâtonnements dans l'acquisition de la transcription graphique des sons ou dans l'apprentissage de notions grammaticales exercées en classe.

  Ex. : Senuan → C'est louin → Se loin → C'est loin.

- Apparition d'interférences avec la langue maternelle au niveau syntaxique ou lexical.

  Ex. : Sont du même *edads* (= sont du même âge).

- Apparition d'interférences avec des éléments appris en français, restitution de mots ou de structures mieux connus.

  Ex. : Ou a tu *a* pose (= Où as-tu posé).

- Utilisation non appropriée de formes apprises dans un contexte spécifique (grammaire, conjugaison).

  Ex. : vien*tons* (= bientôt).

Il apparaît donc que les élèves reçoivent une grande quantité d'informations, mais qu'ils ne peuvent pas toutes les assimiler. Tout se passe comme s'ils jouaient avec chaque élément nouveau, objet d'une observation occasionnelle ou d'un apprentissage spécifique, qu'ils les essayaient (lettres redoublées, muettes, cédilles, apostrophes, accents, éléments graphiques fonctionnant dans le cadre de la morphologie ou de la syntaxe, etc.), sans en maîtriser les règles d'application. Ce n'est qu'après une période plus ou moins longue, où ont foisonné les ébauches, qu'apparaît une éventuelle stabilisation de l'acquisition.

Sans entrer dans le détail, notons que les mêmes tâtonnements se retrouvent dans la perception auditive et dans la production écrite personnelle.

En ce qui concerne notre étude des catégories d'erreurs apparaissant au cours de l'apprentissage de l'orthographe, mentionnons que dans cette progression globale apparaissent différents types de fautes. Nous les avons appelés : «Fautes primitives» (mauvais découpage de mots, ébauches), «Fautes phonétiques» (portant sur une consonne, une voyelle orale ou une nasale), «Fautes d'usage ou grammaticales» (ne modifiant pas, à la lecture, la prononciation du mot). Nous avons mis en évidence statistiquement des transcriptions correctes mais aussi des types de fautes effectuées, lesquels représentent autant de stades dans l'apprentissage. Il apparaît que, dans un même texte, les types de fautes coexistent mais que, dans le temps, une évolution évidente s'effectue.

Il ne nous est pas possible de présenter plus en détail ici notre démarche. Mais les premiers résultats de cette recherche vont être rapportés dans un prochain numéro du *Bulletin CILA*. Ajoutons encore qu'il semble que nous nous trouvions devant un processus analogue à celui qu'on observe dans l'apprentissage de la langue maternelle ou d'une langue étrangère au niveau oral : observation, bain de langue, expérience, essais, maturation y prennent une grande place. L'enseignement peut alors guider, enrichir, structurer, mais non forcer cette évolution.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que cette confusion, cette apparente incohérence, se retrouvent chez ce type d'élèves à tous les niveaux de l'enseignement. Elles semblent devoir être confirmées également dans le domaine du raisonnement logico-mathématique et de la capacité de réflexion métalinguistique. En effet, à notre demande, le secteur de psycholinguistique de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation a entrepris une recherche dans la classe expérimentale sur l'évaluation des instruments cognitifs et le processus d'apprentissage. Les premiers résultats font apparaître à la fois la richesse des connaissances de ces élèves et l'absence de bases solides sur lesquelles se fonderaient des acquisitions successives reliées logiquement les unes aux autres.

Extrapolant à partir de ces observations, nous voyons une analogie entre ce mode d'appréhension de la connaissance et la définition de la «culture amalgame» que donne un expert du Conseil de l'Europe, René Berger : «Nous sommes entrés depuis quelques décennies, dit-il, dans une nouvelle culture, qui n'est plus celle de l'élite, des privilégiés et qui n'est pas non plus une simple culture de masse et destinée aux masses. Cette nouvelle culture, depuis quelque vingt ans, combine à la fois la tradition et l'apport incohérent et prodigieusement abondant des mass-média. Notre équipement mental et intellectuel classique se révèle insuffisant. Nous con-

tinuons à croire à la primauté de la raison, aux vertus de la logique et nous constatons tous les jours que ceux qui savent tirer parti des moyens mis à disposition sur le plan de la masse ne respectent ni la pensée rationnelle, ni la logique, ni le raisonnement».

Il n'est pas exclu que les enfants migrants entrent de plein pied dans cette nouvelle culture, qui nous est encore étrangère.

6. Conclusion.

S'il faut, au-delà des exemples particuliers, préciser notre pensée, nous dirons que nous avons cherché à exprimer l'interdépendance des réalités que recouvrent les termes de «migration», «insertion», «communauté» et «problèmes». Car s'il y a des problèmes, ceux-ci sont la conséquence à la fois du phénomène migratoire et de la nature des communautés de départ et d'accueil. S'il y a des difficultés dans la recherche de solutions, chacune de ces réalités doit être interrogée et se mettre en question.

Nous avons cherché également à mettre en évidence l'impossibilité d'isoler les phénomènes proprement linguistiques du contexte social qui leur attribue leur rôle. Les difficultés des enfants migrants participent toujours et du linguistique et du social.

C'est la jonction de ces deux facteurs qui engendre les tensions et les drames qu'on appelle les problèmes des (enfants) migrants. On ne peut notamment qu'être mal à l'aise dans une société qui immole tant d'enfants sur l'autel de la sélection ou de la culture et qui prétend, en même temps, chercher des solutions au problème des enfants migrants.

Les efforts accomplis actuellement dans le sens de l'interculturalisme nous paraissent pleins d'espoir, à condition toutefois que chacune des cultures en présence soit un réel moyen d'expression et non pas un moyen d'asservissement, fût-il propre à la communauté d'origine.

Peut-être alors la notion même d'enfants migrants ou de travailleurs migrants, avec la connotation négative qu'entraîne cette mise à l'index (ce sont les «autres», ceux qui ont ou qui nous créent des problèmes) pourra-t-elle être dépassée.

MARIO SALTARELLI & SUSAN GONZO
University of Illinois

MIGRANT LANGUAGES
LINGUISTIC CHANGE IN PROGRESS

In today's state of academic interests one can discern at least two distinct aspects in the study of language problems of migrant children : (a) the definition of philosophical choices in bilingual education and the influence exerted on them by political, cultural and economic considerations, and (b) the constribution that basic research on language conceptualization in a migrant environment can make toward a better understanding of the phenomenon. This report concentrates on the conceptualization aspect on which our current research is focused, but we wish to emphasize from the outset that only a combined approach can in principle yield the scientifically valid answers necessary for a global resolution of this pressing issue. Under the present taxonomy of intellectual concerns the two aspects are indeed amenable to separate investigation : the first within the time-honored field of the sociology of education, the second within the theoretical framework of the psychology of language. Yet the human problem which confronts migrant children cannot be so neatly dissected and divided up among existing (by and large non-interacting) academic disciplines. We feel the need to adopt a unitary orientation with respect to the problem at hand. It would be chancy in our opinion to make crucial choices in bilingual education without a good understanding of the phenomenon as a conceptual event. By the same token a definition of the psycholinguistic aspect may turn out to be vacuous unless it is in collusion with the political, cultural and economic aspects of the problem.

Language Maintenance and Trasitional Programs

The philosophy of bilingual education is ambivalent with regard to whether its intentions and goals aim toward language maintenance or second language teaching. In spite of the apparent agreement on this fundamental philosophical point by all parties concerned, in practice one finds that bilingual education is embarked upon with widely contrasting

feelings and expectations reflecting a whole gamut of covert interests ranging from ethnic, national, and political to economic and professional motives. If we consider for example the present Spanish-English situation in the United States we have on the one hand a strong argument from the militant academic leadership of the minority language in favor of the development of school programs intended for migrant children to be entirely or almost entirely in Spanish. Some spokesmen reject altogether an English component in such programs as yet another instance of imposed language supremacy or at best language paternalism. In particular the objection seems to be aimed at the «English as a Second Language» approach whose methodology, it is argued, was originally developed to teach foreign languages to highly motivated adults and is therefore not directly applicable to teaching Chicano and other minority children (González 1975). But the objection may be more political than methodological. It is an understandable reaction against the competing and dominant system. Perhaps for similar motives Chicano migrant workers originating in northern Mexico and the southwest part of the United States, who have been settling in recent years in the Midwest particularly in Chicago and Illinois rural communities like Onarga, Hoopston, La Salle-Peru, Pontiac and Arcola, feel no strong national ties nor do they expect any educational help from the Mexican government, although they maintain intimate family connections in that country and cherish the dream of returning there someday. For the Chicano migrant communities of central Illinois language maintenance seems to represent an almost supreme effort toward cultural survival in a territory of irresistably overwhelming pressures to conform to the American way of life. And the lure of conforming takes its greatest toll among the lowest socio-economic groups, in this case the Chicanos among the Spanish-speaking people of the United States. To illustrate the crucial importance of this sociological factor one needs only to point to the success story of the Cuban settlement in Florida. It is there that in 1963 (scarcely three years after their massive arrival) we find a bilingual education program which was to gain national attention. But the sociological texture of this group was not typical of the many other waves of migrants. There were, in large numbers, middle and upper middle class people with strong cultural identity and professional skills which permitted a high degree of ease in the maintenance of their cultural and linguistic heritage in the first and second generation. But, one might ask, will these special instances of success and the consciousness-raising position gallantly assumed by militant academic leaders with regard to bilingual

education succeed in maintaining Spanish in the United States? We are all too aware, unfortunately, that the life span of scores of emigrant languages brought to America in the last century has been very short. The transmission of the language rarely goes beyond the second generation. With the grandchildren of the emigrants the language is often extinct.

An interpretation of bilingual education opposite the one aiming at the preservation of language and culture held almost defiantly in academia by Chicano leaders in general is the essence of a recent legislative action in the state of Illinois. Governor Daniel Walker signed a law in 1973 which provides that every school in the state with 20 or more children whose native language is not English and who show «deficiencies» in English must provide so-called transitional bilingual education programs in which some of the subject matter is taught in the native language. Children are to be screened into such transitional programs for a period of two or three years or until they are sufficiently proficient in English. This state law is in keeping with the Elementary and Secondary Education Act of 1965 and its 1968 federal support of bilingual education under Title VII; it is similar to laws passed in Massachusetts, Texas, New Mexico, New Jersey and California. This political action on the part of the state legislature is clearly paying heed to a popular wave of equal opportunity concessions which has come over the whole country in a chain reaction during the last decade in response to the civil rights movements by minority groups from the blacks to women. The academic profession has paid lip service to these political concessions by instituting special programs for students with a socio-economically disadvantageous background, along with special scholarships, a more favorable policy of admission into the institutions of higher learning, and a strong positive action attitude to provide de facto equal treatment for some of the nation's minority groups. Within this political and institutional framework new directions in basic research have been opened. Notice, for example, the attention paid to the description of the language of the blacks and the Puerto Ricans in New York City by Labov and his associates. The implication of studies of this calibre for bilingual education are preciously important. But if the philosophy of bilingual education is in spirit one of providing simply transitional bilingual programs, which is what seems to transpire from the law passed to accomodate the needs of the migrant children in the state of Illinois, will language maintenance in the Midwest remain a chimera, an academic and cultural desideratum but an unrealistic expectation?

Is the ambivalence in the philosophy of bilingual education which we have just described a natural consequence of the unifying principple of the cultural "melting pot" which has pervaded the educational system in America in the twentieth century? And is its homogenizing function from the Atlantic to the Pacific coast in philosophical collision with the maintenance of emigrant languages other than English? Or is it perhaps that the once boiling cultural pot of the 1930's, 1940's and 1950's is now only down to a simmer, thus permitting the Spanish of the Chicanos to survive longer than earlier emigrant languages or perhaps even to gain a measure of stability?

If we have depicted a bleak picture of the situation in the United States, it is because the official support for bilingual education seems to be fading out. A recent memorandum from the Department of Health, Education, and Welfare states that compliance with Supreme Court decisions requiring meaningful education for non-English-speaking students can take several forms, with bilingual education as only one option. Other options could be total "immersion" in English or any other technique which a local school district can substantiate (*American Teacher*, May 1976). In principle the HEW memorandum is a step back even from the transitional bilingual state laws.

The Monitoring Effect on Emigrant Languages

Theories of language change have been traditionally free from theories of language acquisition, and theories of language acquisition have been to some degree at least free from theories of what we shall refer to as "monitoring".

This is not to imply that the historical linguist has been unaware of the relevance of acquisitional processes on grammar changes. We do not wish to imply that the student of language acquisition did not consider, in principle, the effect of monitoring on the type of grammars children conceptualize. Rather the theories developed independently of one another with only informal cross-fertilization. The time-honored theories of language change have received greatest attention. Language acquisition has recently flirted with Chomsky's claims on the cognitive nature of general linguistic theory, with monitoring receiving little or no formal recognition.

In this paper we support the hypothesis that the linking of the three theories is of fundamental importance in the study of linguistic problems of migrant children. On independent grounds, focusing on a theoretical

device is basic to the development of explanations for a child grammar building process, which, in turn, enriches the explanatory capacity of historical statements.

The theoretical framework under which we see the interaction of monitoring, acquisition of grammars, and the chronological development of languages is graphically represented below :

The proposed general framework is an acquisitional model incorporating a chronological dimension of contiguous generations, their language (L) and their respectively defined grammars (G) in the generally understood Chomskian characterization of language. The framework focuses on the less studied factor (m), to which we refer as the "monitoring effect". By monitoring we have in mind every kind of direct and indirect pressure that helps to adjust the person's internalized grammar, namely the influence of relatives, peers, school, mass media, aside from that person's natural strategies for building a grammar from the data to which he is exposed.

At present "monitoring" is an hypothetical working principle inferred from the following observations : (a) languages change in ways for which there seems to be no forthcoming explanations from "natural" linguistic development nor from the cognitive learning capacities of the child , and (b) the rate of change in languages may vary at different historical periods and/or in different environments. The approach which we have been following in working toward a general definition of monitoring is purely heuristic at the moment. We have been studying the grammars of contiguous generations sharing the same language and in a familial relationship in which one can surmise that the language of one group has served as the raw data for the grammar building process of the next generational group. We hypothesize as a first approximation that if generationally contiguous grammars G_1 and G_2 show minimal differences, this is a result of a "strong monitoring effect" during the acquisitional process which led to G_2. On the other hand, if generationally contiguous grammars G_1 and G_2 show extensive differences, this could be the result of "weak monitoring

effect" during the acquisitional process which led to G_2. Thus, in theory, the degree of monitoring is in inverse relation to the degree of differentiation, given two contiguous grammars G_1 and G_2. Our heuristic procedures for finding empirical evidence which might lend support to the relevance of the monitoring principle have involved so far basically collecting and analyzing the language data of contiguous generations in connection with sociolinguistic factors which may influence the acquisition during the crucial formative period. We hope to trace correlations between types of properties of contiguous grammars and other factors present during the grammar building process which could have exercised a certain monitoring effect. We plan then to test the validity of these empirical set hypotheses by ascertaining the extent to which they can be generalized. At the moment we are only at the beginning of what appears to involve a complicated engineering, and our discussion must perforce be provisory.

We have mentioned in passing that the life span of emigrant languages in America has been characteristically short. The transmission of the language has rarely gone beyond the third generation. This relatively brief period of time, apparently characterized by rapid evolution of the language, affords a rare opportunity for direct observation of linguistic change in progress from generation to generation. We would suggest that the child of the emigrant acquires the language of his parents in a "weak monitoring" situation : the restricted family environment, often without the monitoring of peers and usually without the monitoring of the community or the school. Furthermore, the emigrant's child may have a limited use of the language for "vertical" rather than "horizontal" communication. His use of the language is confined primarely to the home ; he may not have to use the language to communicate with strangers, nor is he likely to need it to communicate complex thoughts on a broad spectrum of topics.

The linguistic situation which obtains with emigrant languages within the United States of America is suggestive, but only in some respects, of the situation characterizing pidginization. Like pidgin languages, emigrant languages show a large borrowed lexicon, a reduction in native lexicon, a reduction in redundant code distinctions like gender agreement. As in pidgin languages we observe minimization of redundancies in syntax and extension of the paradigmatic morphological system in unpredictable ways, if the language learned for limited use is later extended for wider communication.

Monitoring the Acquisition of Greek in North America

The results of two separate studies of the acquisition of Greek by second and third generation Greek children in Chicago (Seaman 1972) and Toronto (Orlowski 1971) show that, in spite of relatively strong monitoring, ethnic languages still undergo the changes typical of emigrant languages in less strongly monitored situations. This observation suggests that the concept of monitoring is not to be viewed as discrete but as a continuum ranging from "strong monitoring" to "weak monitoring". This theoretical definition will not allow us to set up *absolute* degrees of monitoring. Rather we will be able to establish only the *relative* degree of monitoring, given the linguistic and sociological information on any two or more communities. It is under this theoretical framework that we can say that emigrant languages are "weakly monitored" with respect to the same languages in their oboriginal environment. We have some evidence, furthermore, that emigrant languages in the European Common Market (Spanish and Italian in particular) are more "strongly monitored" than North American counterparts.

Orlowski studied an emigrant community of approximately 60,000 Greeks in Toronto, most of whom emigrated to Canada since 1960. Seaman studied the community of 35,000 first and second generation Greeks in Chicago (this number would reach approximately 50,000 when third generation Greeks are considered). In both communities there was pressure on the children to learn and/or maintain the native language of their parents (or grandparents). Toronto has two community schools which operate throughout the year at which the children are taught to read and write in Greek. In Chicago, the Greek Orthodox Church operates one parochial school at which the children are taught Greek. One of the problems involved in both of these situations resulted from the fact that there was no "appropriate" and accepted norm for the maintenance of the language. The school and the Greek Orthodox Church advocate the use of Katharevusa, a form based on literary Greek, rather than Dhimotiki, a form of Greek used in the home and for daily transactions. Although Orlowski made no mention of it in his study, Seaman pointed out that the other most frequently heard and read public Greek — that of Greek-American radio announcers and newspapers — is too heavily influenced by English and therefore cannot serve as an acceptable norm. As Seaman points out, "the linguistic situation is generally that of one Greek-American speaking to another Greek-American, each reinforcing the

other's deviations from the standard Greek norm, or both switching entirely to English" (Seaman, p. 204).

Seaman's study of Greek-Americans in Chicago involved tape recordings of 41 Greek-American bilinguals. The data was subsequently analyzed to determine the nature of the phonological, morpho-syntactic, and lexical change which had occurred in the Greek spoken by these individuals. In addition, Seaman obtained information from 455 respondents to a questionnaire which included questions relating to linguistic usage, cultural background, participation in social life, inner and affectionate language, learning of Greek by children, and attitudes toward both bilingualism and Greek itself. The results of this study show that only 15.7% of second generation Greeks spoke Greek or mostly Greek in the home when they were children. Third generation Greeks cannot converse in Greek, and can hardly understand the language when spoken. Neither parental nor church influences have apparently been successful in lessening the influence of English, although the Greek social and cultural institutions themselves have been more successful in resisting the shift toward Americanization.

The study by Orlowski referred to here is only part of a larger study on the acquisition of modern Greek grammar in a bilingual setting. In the paper we are quoting, he restricts the discussion to the results of a Berko test of Greek morphology administered to 50 five to twelve year old children bilingual in English and Greek, with Greek as their native language. Despite the fact that the study was restricted to a narrow field of investigation, the results are in keeping with Seaman's findings in his study of Chicago Greek. The deviations of Chicago Greek from Standard Greek include the general area of agreement of inflectional forms. Many examples of failure to observe agreement rules for gender, number and case, were found in the corpus. With adjectives, predicate adjectives proved to be particularly susceptible to loss of agreement. We have found exactly the same type of phenomenon, loss of gender agreement, in the Chicano Spanish spoken in Chicago and other Illinois communities. As discussed in the context of the next section of this paper, this phenomenon which affects the internal structure of the language may be one of the first indicators that the language is "fading out".

Both Seaman and Orlowski point to a difficulty with genitive forms. Orlowski's findings show that the Greek children substitute the accusative plural forms for genitive plural forms, and thus operate with a case system simpler than that of their parents. This change he attributes, in part, to the

fact that the children, socialized as Canadians, do not understand the prestige value attached to these genitive plural forms because of their final nasals — nasals being given prestige value because they are indicative of the prestige, educated, Katharevusa forms. Seaman's analysis shows that the genitive is giving away to the accusative, because the speech of many individuals shows an increased use of prepositional phrases (with an accusative) instead of genitive phrases.

Several changes in the Greek verbal system are also cited by Seaman. Greek-Americans tend to use the active voice instead of the passive ; they seem to be able to recognize and understand passive forms, but they cannot produce them. This is again another indication of "rule fading". Many dialects of Italian, for example, do not use the passive form to the extent that the standard language does. They use instead the simpler structural solution of topicalizing (i.e., moving to the front of the sentence) the object noun phrase. In regard to aspect, there seems to be a tendency to eliminate the perfect in favor of the imperfect. The entire verbal system of Greek has been reduced to only four tenses — present, future, past, present perfect — by many Greek-Americans. Finally there is a tendency to use personal pronouns redundantly with finite verb forms.

In regard to lexical changes, Seaman cites a number of loan translations, and phonemically adapted loanwords — phenomena typical of a language contact situation. He also points out that approximately 80 % of the lexical items which are borrowed from English are borrowed unchanged. Orlowski gives further evidence of the Greek Canadian children socialization as Canadians in the children's persistence in addressing their teachers and elders in the second person singular, a breach of social behavior equivalent to the use of *tu* instead of *lei* in Italian.

Lastly, in regard to changes in the phonology of Greek, what strikes Seaman as most interesting is the 'leveling' of Greek dialects. In spite of the fact that his informants come from a fair cross-section of the various dialect areas of Greece, he rarely heard significant dialect features in the speech of even first generation speakers, particularly if they had been in the United States for some time. Hypercorrection, as a result of either inadequate or dilettantish linguistic education, was a typical feature of the speech of Greek-American bilinguals. Most of the cases of interference which he found could be described as allophonic rather than phonemic. Most Greek-Americans, in fact, evidence more codeswitching than phonological interference, i.e., there is frequent use of phonemically unadapted loanwords in the Greek speech of all generations.

Both of these studies show that the attempts to maintain modern Greek by Americans and Canadians of Greek descent, and the attempts to keep Greek free from inter- and intra-linguistic interference do not seem to be strong enough to be successful in the long run. As Seaman states, "in the case of our informants, there is little or no need for communication in Greek, and hence there is a lack of significant social pressure. Formal education alone is certainly not the answer, as witnessed by the plaintive comments of those who have hoped their children would learn Greek via weekly tutorial sessions or 'Greek School' classes a few hours a week" (Seaman, p. 203). In most cases, regardless of generation, the interference in the case of English is on the phonological level, but on the lexical and grammatical level in the case of Greek. Seaman would suggest that the deviations from the Greek cultural norms cited above are not, in general, to be ascribed to the organic development of the Greek language, but primarily to external interference affecting the Greek of most, if not all, Greek-American bilinguals" (Seaman, pp. 112-113). We are not in agreement with Seaman's statement. While it seems clear that some types of changes are due to interference from the dominant language, and others may be attributable to sociological and other external pressures, there are some changes which *are* language-internal. The latter type is in accordance with a principle of regularization and code reduction which one might expect when the language is acquired in a weakly monitored sociolinguistic environment such as the one described above. In such an environment, Seaman himself maintains, the change is due to a "lack of generally accepted standard and reinforcement of correct norms ..." (Seaman, p. 175). In any case, the result of the changes will be the same : the extinction of the emigrant language in question. As Seaman concluded "... for most Greek-Americans modern Greek is a secondary language rapidly diminishing in linguistic importance, ... it is practically extinct already in the third generation, and will be totally extinct in the fourth generation unless some new linguistic and/or extralinguistic factors occur to drastically change the present trend" (Seaman, p. 204).

Three Generations of Olivo Atilano

Studies of contiguous generations for the purpose of investigating language change, especially the rate and types of change, are conspicuously rare in the literature. The study of contiguous generations of migrants covering the resettlement period from the country of origin to a linguistically alien environment offers the unique opportunity to observe

the development of the language under conditions unfavorable to the maintenance of the language : weak sociolinguistic monitoring and the interference pressures of a competing language. Under these conditions one would expect a more rapid rate of change and types of changes unlike those which may occur in a non-migrant community (cf. Bloomfield's "On intimate borrowing", 1933).

In the remaining part of this paper we shall concentrate on a particular case study : the three contiguous generations of the Olivo and Atilano extended families which emigrated from central Mexico (the states of Guanajuato and Jalisco, about 200 miles north of Mexico City) after the revolution and settled in the La Salle-Peru-Ottawa area of Illinois after a period of residence in Texas.

Here the primary interest will be to determine (a) some of the salient generational differences and similarities in terms of the grammar which characterizes their language and (b) whether the types of linguistic changes which are observed from one generation to the other follow from a unified set of principles which might be considered typical of languages learned in an emigrant environment.

The data studied consists of a transcribed text of eleven hours of taped conversation among members of the families of Olivo and Atilano. The data was collected by Lorraine Olivo, third generation Illinois born, with the help of her husband Raymundo Olivo who was born and raised in Mexico. Generation-1 consists of people born in Mexico (the original emigrants) aged 60 to 74, with one 19 year old. Generation-2 consists of people raised in Illinois or Texas (children of the original emigrants) aged 44 to 49. Generation-3, the least linguistically homogeneous of the three, consists of the grandchildren of the original emigrants ranging in age from 19 to 24, and one individual of 49. The analysis consists of the identification of salient linguistic features in the text, their appearence and approximate formulation within the framework of general Spanish, and a discussion of the possible implications which might follow with respect to their acquisition and development.

(1) Demographic distribution :

Generation 1 (G-1) : Lupe A., 74, Prospero R., 70, Maria Z., 68, Rosita A., 65, Francisca R., 60, Raymundo O., 19

Generation 2 (G-2) : Jessie A., 49, Braulio A., 49, Lucio V., 49, Flora A., 47, Vicy M., 45, Manuel M., 45, Ray A., 44, Fran A., 44

Generation 3 (G-3) : James A., 24, Lorrie O., 21, Carlos L., 19, Dolores V., 49

The study of the transcribed text revealed the following set of characteristics.

RAISING of midvowels in pretonic position. The unstressed vowel [e] of general Spanish is found raised to [i] when it precedes the syllable which bears the main stress. This phenomenon is normal in general Spanish under strict morphological conditions in the case of verbs like *sentir* (infinitive)/*sintió* (preterite) or *pedir*/*pidió* (cf. Glossary).

Examples of raising: intonces (entonces)
dicia (decia)
criaban (creaban)
pigarlas (pegarlas)
dicir (decir)

Our data show that this process is generalized by diffusion through the verb paradigm — *sintir* (sentir), *pidir* (pedir) — and beyond in the vernacular of Guanajuato (Boyd-Bowman, 1960, p. 48) and New Mexico (Espinosa, 1930, p. 92). Note that this process also raises what in general Spanish appear as quasi-glides *campión* (campeon), *lión* (leon) which appear as nonsyllabic as a result.

ASPIRATION-S. What we find as voiceless [s] before consonants and in word final position in general Spanish is aspirated as [h] (or dropped) with the consequent shortening of the preceding vowel and lengthening of the following consonant.

Examples of aspiration-s: e[h]ta (esta)
e[h]ta (esta)

This phenomenon, widespread in the Caribbean and to a certain extent common in New Mexico, Bogotá, Chile, Andalusia, Extremadura, and Castile (Boyd-Bowman, 1960, p. 189) is not heavily exemplified in our corpus.

ASPIRATION-f, h. Our corpus has abundant examples of an aspirated fricative which in conventional spelling of general Spanish corresponds to a labiodental *f* or a mute *h*.

Examples of aspiration-f, h: [h]uimos (fuimos)
[h]uir (huir)
a[h]uera (afuera)
[h]acienda (hacienda)
[h]ayar (hallar)

This characteristic ranges phonetically from an aspirated bilabial fricative to a velar fricative. It corresponds to the conventional spelling *f* in central Mexico, Colombia, Puerto Rico, Chile, Guatemala, Paraguay, Costa Rica, and Extremadura. It corresponds to conventional *h* in central Mexico as well as in New Mexico, Guatemala, Costa Rica, Santo Domingo, Colombia, Ecuador, Chile, Argentina, Philippines, Andalusia, Extremadura, Leon, and Asturias (Boyd-Bowman, 1960, p. 64). The wide geographical distribution of this phenomenon of aspiration confounds any substratum theory as a possible explanation (for example cf. Menéndez Pidal, *Origines*, 1926, p. 541). This apparently confused phenomenon has a straightforward explanation if we consider a tendency toward generalization (simplification) of rules in weakly monitored communities including, but not limited to, emigrant languages. Accordingly, there are two versions of the f > h aspiration in the history of Spanish:

First version (XIV-XVI C.)	f > h before vowels
Second (generalized) version	f > h before vowels and glides

The first version is the earlier aspiration of Latin initial /f/ before vowels. The second is the generalized version which gives us *[h]uimos* (fuimos), *a[h]uera* (afuera). That it is the same rule generalized to glides is evidenced by the fact that we are still getting aspiration before vowels (through lexical diffusion) as in *pro[h]undo* (profoundo), *[h]usil* (fusil), *al[h]ombra* (alfombra) (cf. Marden in Henriquez Urena, 1938, p. 122).

METATHESIS. The high glide of a diphthong exchanges place with the adjacent vowel or consonant as, for example, *naide* (nadie), *meido* (miedo). In central Mexico, the place of origin of our informants, it is also common to find *suidá* (ciudad). Metathesis of this type, especially with *nadie* is very widespread in the Spanish-speaking world: Mexico, New Mexico, Chile, Argentina Toledo, Santander, etc. (Boyd-Bowman, 1960, p. 45).

PROTHESIS. In many words a prothetic vowel [a] is found: *afigurar* (figurar), *asiguro* (seguro), etc.

EPENTHESIS. An alveolar nasal [n] is often found especially with *asina*, *ansi*, *ansina* (asi), *nadien* (nadie), *acuerdámen* (acordarme). Although our text does not include other examples, this is a well known phenomenon in Jalisco and Guanajuato, where one finds *dosn* (dos), *puesn* (pues). Other parts of Romania exhibit evidence of nasal epenthesis: *trompezar* (tropezar) in Spain and other American regions (Boyd-Bowman, 1960, p. 85). The mountain village of Pescasseroli, central Italy, has *sino* (si 'yes').

DELETION, VELARIZATION. Intervocalic -d-, especially in past participles, is dropped, *Colorao* (Colorado), *Lareo* (Laredo). Voiced bilabials are switched to labio-velars, *gweno* (bueno), *gwelta* (vuelta). This is also not an unrecorded phenomenon. Some southern Italian dialects velarize voiceless bilabial stops before front glides *kyinu* (pieno 'full').

GENDER. We have found cases of gender switch, *esperienzos* (experienzas), *la problema* (el problema), *las idiomas* (los idiomas), which must be viewed not as aberrations but rather as part of the tendency to regularization which is natural in a weakly monitored language community. The other remarkable feature of second but especially third generation speakers is the abandonment of the rule of agreement in gender between a noun and its modifier : *cuantos horas* (cuantas horas), *uno cantina* (una cantina). Whether this can be attributed also to the principle of economy of code or to the fact that the contact language (English) makes no such distinction remains to be ascertained. The few cases noticed however are items which are or could be taken as quantifiers *cuantos* 'how many', *uno* 'a, one'. One might hypothesize that if the language is losing gender agreement, in a theory of gradual change, quantifiers would be likely candidates to offer the least resistance, as opposed to qualifiers.

BORROWING, CODE SWITCHING. As one would expect in emigrant languages, our corpus shows much borrowing of lexical items (adopted and not adopted phonologically) : *gwachando* (watching), *trocas* (trucks), etc. Syntactic borrowings are also frequent, especially in the third generation : *¿que lejos?* (a que distancia queda, 'how far'), *buen tiempo* (una buena temporada, 'good time'). Switching into English in the middle of a Spanish conversation was also found in the second and third generation.

PARADIGM LEVELING. Leveling in the Chicano verb paradigm has received some attention of late as it offers a challenge to two theoretical alternatives : (a) the morphologization hypothesis or (b) the restructuring hypothesis. Although we have found a limited amount of evidence for this phenomenon — *acuerdámen* (acordarme), *tenianos* (teniamos) — I shall discuss the issue at stake because the resolution of the dilemma involves the fundamental principle governing emigrant (weakly monitored) languages : a tendency toward regularization.

This phenomenon of paradigm leveling, recorded at the beginning of this century by Aurelio Espinosa in his monumental work *El Español en Nuevo Méjico*, involves the elimination of the *o-ue* alternation in all first conjugation verbs with the result that *ue* appears in all forms regardless of

stress. In the first person plural subjunctive the stress becomes 'columnar' and the ending *-mos* becomes *-nos*.

Present Indicative :		Present Subjunctive :	
vuélo	vuelámos	vuéle	vuélenos
vuélas		vuéles	
vuéla	vuélan	vuéle	vuélen

Two hypotheses have been proposed to account for this phenomenon :

The Morphologization Hypothesis (Harris 1974) :
— 1st conjugation *o*-verbs are diphthongized regardless of stress ;
— shift to columnar stress in the present subjunctive ;
— m > n in the 1st person plural of the present subjunctive.

The Restructuring Hypothesis (Saltarelli 1975) :
— the 1st person plural of subjunctive is restructured as /trabéje nos/ ;
— the 1st conjugation *o*-verbs are restructed as *ue*-verbs.

Harris' morphologization theory would require a more complex diphtongization rule, an ad hoc stress shift rule, and an unnatural m> n rule. The restructuring hypothesis avoids all such complications and ends up with a more regularized system. There is evidence, furthermore, that speakers do identify the *-nos* in *trabájenos* as a pronoun (Boyd-Bowman, 1960, p. 165).

In (2) below we give a generational account of the rules discussed. One can see that in general the language of the older generation (G-1, the original emigrants) has remained essentially the same as the language spoken in central Mexico, with the inevitable exception of some lexical borrowings. By contrast, the characteristics of the younger generation (G-3) include a number of features which show the influence of English. The middle generation (G-2) maintains a bridge-like function between the young and the old. The tendency seems clear : Spanish is giving away to English.

(2) Generational Differences

G-1	G-2	G-3
Raising	Raising	
Aspiration-s	Aspiration-s	Aspiration-s
Aspiration-h, f	Aspiration-h, f	

Epenthesis	Epenthesis	
Leveling-diphth.	Leveling-diphth.	
	Gender-change	
	Gender-agreement	Gender-agreement
	Code switching	Code switching
	Borrowing-lexical	Borrowing-lexical
		Borrowing-syntactic

The general picture one gets from looking at the generations as a group is mitigated by factors which affect the members as individuals, such as extended formal education (including in some cases the formal study of Spanish). For maintenance in the second generation, an important factor seems to be whether or not Spanish was spoken exclusively in the home when the individual was growing up. This is not however, the determining factor for the third generation : Lorrie's Spanish was learned in school and through travel in Mexico ; her brother James, who grew up in the same environment, has a very insecure knowledge of Spanish. Despite Lorrie's formal education in the language, her Spanish shows evidence of code switching, lexical borrowing, lack of gender agreement, and syntactic borrowing. The age of the individual does not seem to be as important a factor as the linguistic generation to which he belongs : Raymundo O., 19, shares many of the features of the first generation including raising and epenthesis, not found in the speech of individuals who were his own age ; Dolores V., 49, shares many of the features of the third generation including borrowing, loss of gender agreement, and code switching. It is interesting to note that both individuals share something in common with other individuals in their linguistic generation : Raymundo's speech shows evidence of code switching not found elsewhere in G-1 ; Dolores' speech shows evidence of raising and aspiration-h, f not found elsewhere in G-3. Another factor affecting both second and third generation speakers is their use of Spanish outside the home, and the purpose for which they use the language. Ray A., for example, shows many lexical borrowing in his Spanish, which seems consistent with his own statement that he speaks Spanish "only to be understood" and never had any formal education in the language.

The inferences one might draw from this (to be sure primitive) study of a simple text are the following. There are some types of change, like paradigm leveling, which effect the internal system of Spanish. This type of change seems to be in accordance with a principle of regularization

which is to be expected when the language is acquired in a weakly monitored sociolinguistic environment like that of emigrant languages. It follows in such a context that a child learning Spanish in a Latino community in Chicago should generalize that the verb based on the noun *juego* 'play, game' should be(*yo*)*juego* 'I play', *juegamos* (jugamos) 'we play', *juegar* (jugar) 'to play', *juegando* (jugando) 'playing', etc. This follows from the child's natural capacity for language acquisition and hypothesis-building strategy. This situation of regularization should obtain in particular in the case of children of Chicanos whose language has been in a gradual process of leveling for the last fifty years, since their place of origin is itself one in a weakly monitored situation. One would expect then, in general, a loss of minor rules and a tendency toward maximal application of rules.

Other types of changes like loss of gender agreement which could, in principle, be spontaneous developments within Spanish as some sort of code simplification, may also be typical of a weakly monitored situation like that of emigrant languages. Unlike paradigm leveling, we would suspect that code simplification may at least be favored by the bilingual situation in which the other language lacks the linguistic property. Whether this claim of a tendency toward simplification in weakly monitored contexts is dependent on or independent of the contact language should be studied in a migrant community where the two languages in contact share the linguistic properties, for example Spanish and Italian in France or French-speaking Switzerland.

Evidence of borrowing and code switching are on the other hand, a clear prelude to a transition to English. Such a transition seems to go through generational stages of G-1, Spanish dominant, G-2 bilingual (Spanish or English dominant), G-3, English dominant. The changes occurring from G-1 to G-2 to G-3 cannot be construed merely as evidence for a faster rate of change in emigrant languages. Rather, what appears to be a fast rate of change in emigrant languages is just the prelude to their death.

Summary and Conclusions

In summary the problems confronting migrant children are amenable to a two-pronged investigative approach. On the one hand, bilingual education has to find that philosophical and political choice which will give the children of migrants a fair opportunity for formative growth. On the other hand, basic research is needed for a better understanding of

language conceptualization in a migrant setting. Although the two prongs of the approach appear to be relatively free of one another, only a global effort can best represent the legacy which this conference leaves behind.

We have suggested on the basis of our research endeavor that migrant languages exist under a developmental condition of "weak monitoring", and that a formal definition of this principle needs extensive empirical studies on the correlation between the nature of change in grammars from generation to generation and the relative nature of the speakers' sociological environment during their formative period. We have proposed an integrated framework where the conceptualization of a child's grammar can be said to be dependent on sociological pressures : for example, learning the forms of address in Greek and Italian ; or it may depend on acquisitional strategies : for example, the learning of leveled paradigms in Chicano Spanish ; or finally it may be due to natural linguistic evolution, like the extension of the f > h rule in Spanish as well as the generalization of glide formation. We have mentioned further the phenomenon of code reduction (loss of gender agreement in Chicano Spanish) as a result of limited use or pidginization of the language.

We would like to stress, finally, that a principled analysis of the language problems of migrant children is of crucial importance for the enrichment of the bilingual teacher's preparation and the development of a teaching methodology cognizant of the conceptual phenomena of migrant languages and therefore better suited for the migrant children's classroom.

We shall conclude with an appeal to an active interest in comparative studies of the European and American situation, which, we believe, can be mutually profitable. The European situation is experimentally richer : more languages in contact and a variety of socio-cultural pressures (attitudes, intra- and international agreements, etc.) make for an extremely valuable laboratory setting for discovering the effect of qualitatively and quantitatively different degrees of external monitoring on the maintenance of migrant languages. On the other hand, the United States experience can offer a longer historical perspective in modern migrations and perhaps some wisdom on the long range effect that certain choices in a politically and socio-economically based philosophy of bilingual education may have on the children of emigrants during their formative period, their ensuing adulthood and later generations.

GLOSSARY

Chicano	*Standard*	*English*
intonces	entonces	therefore
criaban	creaban	they raised
dicia	decia	he said
pigarlas	pegarlas	to hit them (fem.)
campión	campeón	champion
lión	león	lion
e[h]ta	esta	this (adj. fem.)
e[h]tá	esta	he is (locative)
[h]uimos	fuimos	we went
a[h]uera	afuera	outside
[h]aliar	jalear	to incite
[h]ayar	hallar	to find
pro[h]undo	profundo	profound
[h]usil	fusil	rifle
al[h]ombra	alfombra	carpet
naide, nadien	nadie	nothing
meido	miedo	fear
suida	ciudad	city
afigurar	figurar	to imagine
asiguro	seguro	certainly
asina, ansi, ansina	asi	thus
acuerdámen	acordarme	I remember (infinit.)
dosn	dos	two
puesn	pues	then
Colorao	Colorado	Colorado
Lareo	Laredo	Laredo
esperienzos	experienzas	experiences
problema (f.)	problema (m.)	problem
idioma (f.)	idioma (m.)	language
teníanos	teníamos	we had
vuelar	volar	to fly
trabájenos	trabajemos	to work (1st plural pres. subj.)
[h]uir	huir	to escape

REFERENCES

American Teacher (1976) "HEW tilts bilingual rule", Vol. 60/No. 9, May.

BLOOMFIELD, L. (1933) "Intimate Borrowing," chapter 26 of *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BOYD-BOWMAN, P. (1960) *El Habla de Guanjuato*. Mexico: Imprento Universitaria.

DRESSLER, W. (1972) "The Phonology of Language Death, " in *Papers from the 8th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*.

ESPINOSA, A. (1930) *Estudios sobre el Español de Nuevo Méjico*. Buenos Aires.

GONZALEZ, J. (1975) "Coming of age in bilingual/bicultural education: a historical perspective," in *Inequality in Education No. 19*. Center for law and education, Harvard University.

HARRIS, J. W. (1974) "The morphologization of phonological rules: an example from Chicano Spanish," in Cambell, Goldin and Wang (eds.) *Linguistic Studies in Romance Languages*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.

HENRIQUEZ URENA, P. (1938) *El Español en Méjico, los Estados Unidos y la América Central*. Buenos Aires.

MENENDEZ PIDAL, R. (1926) *Origines del Español*. Madrid.

ORLOWSKI, D. (1971) "Language learning and language change: the acsuisition of modern Greek by Greek Canadian children," in R. Darnell (ed.) *Linguistic Diversity in Canadian Society*. Edmonton: Linguistic Research.

SALTARELLI, M. (1975) "Leveling of paradigms in Chicano Spanish," in Milan, Staczek, and Zamora (eds.) *1974 Colloquium on Spanish and Portuguese Linguistics*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.

SEAMAN, D. (1972) *Modern Greek and American English in Contac*. The Hague: Mouton.

ROGER W. SHUY
Georgetown University

IMPLICATIONS OF RECENT SOCIOLINGUISTIC RESEARCH FOR THE PROBLEMS OF MIGRANT WORKER CHILDREN

Recent events in American educational legislation are instructive about the process of change in American schooling. In January of 1974, after four years of litigation and appeals, the U.S. Supreme Court ruled in favor of a San Francisco Chinese family named Lau who claimed that the local school system had violated their constitutional right to access to education by providing that education in a language which was foreign to the learner, in this case, English. By ruling in favor of the Lau family, the U.S. Supreme Court said, in effect, that it is an American citizen's right to expect the strong and the educated to construct learning in such a way as to adjust to the beginning points of the weak and the uneducated. Interestingly enough, education had been claiming this as a basic tenent for years, usually expressed as "starting with the child where he is." Although this principle is widely proclaimed, the reality of the principle is widely absent, for, unfortunately, major American educational policy tends to follow a compensatory education model which places little value on diversity and much emphasis on making the child as much like the main-stream as possible as soon as it can be done. The Lau vs. Nichols decision suddenly changed all this and, with one stroke of legislation, gave legislative power to what had been almost empty verbiage in teaching and learning.

1.0 *The Relationship of Sociolinguistics to Educational Concerns*

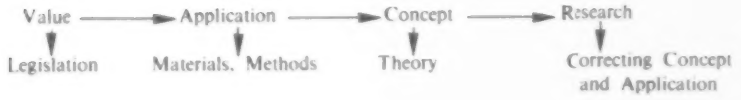
It will not be our purpose here to evalute the strengths or weaknesses of this particular Supreme Court decision but, rather, to examine how current developments in sociolinguistics are contributing to the field of bilingual education.

This bilingual education legislation, like much of educational legislation, is really an expression of a moral value derived from a great deal of intuition and from very little empirical research. Social scientists had not

provided our Congress with a clear data base for bilingual education any more than they had offered ample evidence that enforced busing of school children would improve the plight of segregated Black children. In fact, when confronted with the assertion the bilingual legislation preceded the knowledge upon which it could be based, the lawyers for both Lau and Aspira (1) readily admitted that such was the case, noting further that without such legislation, the knowledge base might never be started (2). This is not to say that *no* knowledge base existed prior to legislation, rather that it was far from adequate and convincing. Nor is this to cast criticism on the legislation, for it was undoubtedly well motivated and much needed. It is called to attention, in this case, as a rather humbling reminder that linguistic and educational research here, and in many other instances, tends to *follow* the legislation rather than precede it.

In fact, the developmental model might be said to look something like the following :

FIGURE 1



1.1 *The San Francisco Situation*

In San Francisco, the city school system faced the need to develop a master plan by which Lau vs. Nichols could be carried out in the schools. It was at this time, months *after* the value system had been legislated, that a concept and application became foremost in the minds of the schools. In developing this master plan, it became evident that the legislation had left a great deal which was unclear. In order to develop a plan for seven thousand children from Chinese, Spanish, Japanese and Tagalog speaking homes, it was necessary to answer the following questions :

(1) The Aspira Consent Decree is a similar piece of legislation relating to New York City Puerto Rican children.

(2) These assertions were made at the TESOL meeting in Los Angeles, in March 1975.

a. Which children can best benefit from bilingual education?
b. Which communities want bilingual education?
c. What do the communities understand bilingual education to be?
d. What are the goals and objectives of bilingual education?
e. What resources are available to implement these goals and objectives?
f. What new resources are needed?
g. What staff training is necessary for successful implementation of these goals?
h. What evaluation procedures can best determine how successful the individuals and programs have been?

1.2 *Five Critical Issues*

Although each of these questions appears, on the surface, to be an educational question, in reality each involves sociolinguistic knowledge and assistance. Today, the eventual success or failure of bilingual education in the United States will heavily depend on the extent to which sociolinguistic knowledge is called upon or developed in response to five issues involving:

1.2.1 *Needs Assessment*. This is a term used in America for what a linguist might call sociolinguistic survey work. The schools are growing more and more hostile to the notion of outsiders coming in and doing research on them. Research has become a dirty word but needs assessments are generally acceptable.

1.2.2 *Goals or Objectives*. Linguists have asserted sociolinguistic theory but they have not yet developed bilingual education theory. Until they have clearly specified the parameters of language maintenance, transitional bilingualism or some intermediate theories, they will not have contributed maximally to bilingual education.

1.2.3 *Materials and Resources*. Sociolinguistics has made singular contributions in language variability as it relates to phonology and grammar, but not as it relates to functional language. The latter may prove to be the most useful contribution of all.

1.2.4 *Teacher Education*. Sociolinguistics has contributed the concepts of variability and continuum to education but it has still not impacted clearly enough on either pre-service or in-service education.

1.2.5 *Evaluation*. Recent government guidelines for implementing the Supreme Court decision have clearly specified that assessment of individual language abilities must go far beyond anything currently in

existence. Most language testing, in fact, is discrete-point testing. That is, it isolates a given feature for analysis on the assumption that the correct representation of that feature will reflect a more global understanding than that (or any other) feature might be expected to provide. For example, if a child fails to discriminate between *shoes* and *choose*, he can be said to not be an effective speaker of English. The recent government guidelines indicate that such discrete point testing distorts the reality of language usage and must be avoided in the future. The guidelines argue, for an assessment of spoken language in a natural and realistic social context. They say, in effect, that to measure language effectively, one must hear it spoken continuously in contexts and settings in which natural use of such language can be expected, both in and out of school. The sociolinguistic implications of these guidelines are exciting. They support most of the known critical measurement points of sociolinguistics: the legitimate existence of variation, the need for realistic contextual concerns when analyzing language, the possibility of a language continuum rather than discrete-point polarities and the extreme importance of ethnographic observation and analysis.

At least part of the reason why sociolinguistic knowledge did not preceed legislation in the United States stems from the fact that appropriate research was not conceived of or carried out in time to be useful to the legislators. A second reason is that research had been isolated from the school setting. Third is that educators, especially classroom teachers, had built a defense against research, terming it abstract, impractical and not related to the real problems of teaching. This situation, coupled with the growing hostility of minorities toward researchers, tended to cut off research which could serve the questions posed by the Lau vs. Nichols decision and by educators concerned with falling SAT scores, writing ability, reading and other language arts areas.

Sociolinguistics permeates the five crucial issues noted above in a number of ways. The more obvious sociolinguistic implications derive from the need for effective language descriptions. What I prefer to discuss, however, is the usefulness of research in both language attitudes and functional language use for bilingual education contexts.

2.0 *Language Attitudes*

Underlying both the issue of needs assessment and goals or objectives is the need for basis information. Crucial to the development of any *action*

program involving bilingualism is the need to determine answers to a number of important questions including the following:

2.1 *Language Ability Judgments*

What is the extent of the ability of the child to speak the language of the host country or community? Although this would appear to be a simple question to answer, actually it is not that easy. In the U.S., in the past we have simply relied on teacher assessments of the child's ability to speak English. Any analysis of such information, however, can demonstrate many errors. Immigrant children have been said to speak such exotic non-languages as Austrian, American Indian, and Swiss. We also can cite many examples such as that of the Mexican-American community in Lansing, Michigan where the children are said to be fluent in English even though they are by far the lowest achievers in the language-related school subjects such as reading, spelling, writing and speech. The school's inability to assess the child's language abilities accurately is also evident from demographic analyses. In Fairfax County, Virginia for example, 10% of the school population is Black, yet 90% of the children identified in that county as educably mentally retarded are Black. The San Francisco schools records show practically no Chinese-Americans as deaf while most of the educably mentally retarded are native Spanish speakers. There is little need for research in this matter. The school statistics speak eloquently to the fact that teachers are generally not competent to assess the language ability of non-native speakers of the host country's language.

In an effort to determine whether parents of immigrant children could identify the English ability of their children any better than could the school personnel, the Center for Applied Linguistics recently conducted a study in the Chinese speaking community of San Francisco, in the Spanish speaking Mexican-American community in El Paso, Texas, in the Spanish speaking Cuban-American community in Miami, Florida and in a Navajo community in Arizona. In each case the parent's ability to assess the English language ability of their own children was neither worse nor better than that of the schools. Using our independent analysis of specific children's ability to use English as a base, the parents and the school records were generally only fifty to sixty percent accurate.

The major conclusions to be drawn from these data are that it is not easy to assess language ability of a student and that accurate assessments of an individual's ability will be best made by a professional. The usual procedure, that of relying on teacher assessment is no more and no less

less reliable than that of the bureau of census approach, asking the parent. The major problems in teacher assessment are both of teacher knowledge about language and teacher attitudes toward it. Language is so invisible to most people that they think they know all about it. People are not aware of language as they use it, making the subject a fruitful one for stereotyping and false information. The basic attitude of the American schools regarding the assessment of language abilities is that it is easy to do. Either one asks the teacher to do it (after all, the teacher is a professional) or one administers one of our many standardized tests. Our faith in existing standardized tests is astonishing, particularly in the area of language ability, where surface manifestations of language are inevitably assumed to be useful indicators of the critical measurement points of ability. A linguist's casual scrutiny of such tests reveals that they are hihgly questionable from the viewpoint of content validity. If an effective needs assessment is to be undertaken, a critical question to be addressed will be the one involving attitudes and abilities in the assessment of language ability.

2.2 *Subjective Reactions*

A second important language attitude question concerns the subjective feelings of the target language group toward the host language. A critical aspect of needs assessment involves coming to grips with the immigrant group's attitudes toward learning the language of the host country. The literature on language attitudes indicates clearly that motivation for language learning identifies two learner-types: (1) the integrative language learner, whose desire it is to become a part of the host country to the extent that he is willing to abandon his former language and culture, (2) the instrumental language learner, who is interested primarily in "getting along" in the host country without necessarily abandoning his native language and culture. It is important that any program directed to immigrant groups understand the basic motivation of such groups in order to best identify the sort of teaching program which best suits their needs. The information currently available seems to be directed more at adults than children, for a child is motivated by other factors than the larger society's approval and acceptance. Child peer pressure, for example, is a great motivator, along with the desire to please someone, often a parent or teacher.

A sociolinguistic perspective on language would also argue that the host society will also need to consider its attitude toward the language of the immigrant. In the case of the children of migrant workers, whose use of

the host language will be temporary, it will be useful for immigrants to learn the host language *while preserving the mother tongue*, for it will be only a year or two until the child will likely return to his homeland. If the mother tongue is not encouraged and the child loses efficiency in it while gaining efficiency in the host language, we will have succeeded in producing still another *problem* for the immigrant child when he returns to his homeland and, for that matter, in dealing with his family in the host country. In the United States, one of the most important understandings of the work on language attitudes in the schools has been that of getting the host community to recognize and appreciate the language and culture of the newcomer. Education is somehow predisposed toward unity rather than diversity, despite the fact that it is this very diversity which offers us our humanity. It is diversity which sets off great literature from the commonplace and serves to express, as the English poet, Alexander Pope observed, "what oft was thought but ne'r so well expressed."

In America, work on the language attitudes of minorities has been dominated by research on the attitudes of teachers, since this seems closest to the problem of the children. Naturally one does not go to teachers and offer to change their attitudes, for attitudes are subtle phenomena which operate at the subconscious level. Often original assessments of attitudes can be obtained by offering a stimulus, either in the form of a tape recorded segment of speech or a written observation involving language with which the respondent can agree, disagree or respond at some point on a scale. Most often, the respondent assumes that the question exists in the pedagogical realm rather than as a language attitude question. For example, we have asked teachers, employers, general populations and even children to listen to a speaker on tape, then to assess his intelligence, language ability, employability, potential for success, friendliness, desirability, etc. The results have been alternately predictable and astonishing. In Miami, for example, it was found that Cuban-American employers reacted more negatively to the Spanish accented English of Cuban-Americans than they did to the speech of vernacular English speaking Miami Blacks (1). In Washington, D. C., employers were able to identify the four socio-economic classes of Black Washingtonians from as

(1) Alberto Rey, "A Study of the Attitudinal Effect of a Spanish 'Accent' on Blacks and Whites in South Florida." Unpublished dissertation, Georgetown University, 1974.

little as thirty seconds of taped speech on the topic of leisure activities (1). Furthermore, these employers assigned jobs to the taped speakers which stratified *exactly* according to the speech indicators of socio-economic status. Attitude studies have even been administered to pre-school children. In an original experiment in which tape recorders were placed inside boxes painted like happy clown-faces, a matched guise technique was used with both vernacular and standard Black English to determine the attitudes of children toward these language varieties. The results showed that racial prejudice begins as early as four years old in girls, followed slightly later, as usual, by boys.

The field of reading my offer still another instructive example. Some linguists and educators advocated that the language beginning point of the child who habitually speaks a vernacular version of language might be worth examining as the potential cause for reading failure. In the late sixties, several articles appeared, based on their author's unwillingness to believe that these children were not learning to read well (or at all) as a result of some sort of genetic handicap or in some random or accidental distribution.

On the assumption that differences between the child's spoken language and his literacy materials were at least partially responsible for the fact that so many poor readers are found among speakers of various vernacular versions of English, several research directions have been projected. At least three such hypotheses have been posited as approaches for reducting the mismatch between the Vernacular Black English used by some beginning readers and the middle class language in which their initial reading materials are written (2).

A. First teach children to speak Standard English, then teach them to read it.
B. Develop beginning materials in Vernacular English.
C. Teach teachers about Vernacular English so that they will not confuse its use with *real* reading problems.

To date, there has been little research to support, without qualification and question, any one of these approaches individually. Research has been

(1) R. Shuy, "Subjective Judgements in Sociolinguistic Analysis" in J. Alatis (ed.) 20th Georgetown Roundtable, 1969.

(2) R. Shuy, "Speech Differences and Teaching Strategies: How Different is Enough? In R. Hodges and E. H. Rudorf (eds.) *Language and Learning to Read: What Teachers Should Know About Language*. 1972 Boston: Houghton Mifflin.

hampered by inordinate negative public reaction to any attempts to implement B. A, the standard, historical approach, has never been proved to be supportable. Some progress is being made on C but the road has been, and will continue to be, slow and rocky. These hypotheses are of particular interest to the bilingual situation since parallels can be found in all three of them. The first hypothesis says, essentially, let the immigrants learn *our* language. The second parallels the bilingual maintenance approach suggesting that learning skills and cognition can best be accommodated in the child's native tongue. The third parallels the bilingual situation in the area of attitudes. It suggests that the host country should be helped to appreciate the values, beliefs, culture and language of the immigrants. It is perfectly obvious that any bilingual situation offers more than a language problem; it almost always suggests a social structure problem as well. Language and culture are inseparable, with language being one conveyance of culture values. In the United States, we have not been notoriously successful in teaching teachers to appreciate the language of vernacular English speakers but some progress has been made. William Labov's comparison of the logic of the arguments of vernacular Black English speakers who were said to be disadvantaged with the argumentation patterns of standard English speakers was almost revolutionary. It presented the notion that *meaning, creativity, originality* and *significance* can be revealed through vernacular, non-prestige versions of a language. It should not be too difficult to translate the significance of such activity into a bilingual situation.

2.3 *Determining Goals*

A third important language attitude question concerns the goals and objectives of the program itself. These do not successfully come about as a result of imposed norms but rather in terms of *sensitivity to community values, beliefs and attitudes*. Working with the San Francisco school system, we discovered that the most efficient method to insure success of the program is to first secure *community input*. Exactly what did the community expect from the program? Did they value their own language and culture? To what extent did they want to maintain it? What was their reaction to the host community's attempt to learn it? Did they value the host language and culture? To what extent did they want to learn it? These and many other questions were also asked of the school system representatives in order to determine the match or mismatch between the goals of the community and the goals of the schools. Obiously, great dif-

ferences were found. In many cases, the school appeared to be interested primarily in maintaining a low budget. Others seemed more interested in teaching the newcomers to be like them, linguistically and culturally. Often neither the community nor the schools were able to articulate or even conceptualize their goals. In such cases it behooved the consultants to state possible or tentative goals for them, then ask them whether or not these were their goals. It was a tender situation but one which was possible to carry out largely because all parties were treated with dignity.

These are only some of the attitude questions which need to be addressed in preparation for a bilingual program. There are many more which *a sociolinguistic survey or, as if you prefer, a needs assessment* could address.

3.0 *Functional Language*

Social, legislative and judicial pressures are making questions of this type crucial in the education of children from homes and communities where English is not the only dominant language. Experience growing out of the Lau vs. Nichols Supreme Court decision, the Aspira Consent Decree in New York City and the various Bilingual Education bills has revealed a basic gap in the knowledge base for educational programming. There is no doubt that legislative and judicial action has effectively provided momentum for education to be more responsive to the needs of children who are linguistically and culturally different from the mainstream. However, the momentum *requires educational technology that is only beginning to be developed.*

For example, the Aspira Consent Decree requires that the placement of children in educational programs using English or Spanish as the medium of instruction be determined by their ability of "*effectively participate*" in the instruction. This legislation preceeds the technology upon which it can be based by a wide mark. No assessment instruments are available which purport to test this ability. There is a growing concensus among second language specialists that tests of grammar and phonology are not accurate predictors of effective participation and that functional language competence is far more crucial. That is, to say that a child is effectively participating in a classroom when he can seek clarification or get a turn seems much more crucial than when he can make proper use of past tense markers. To develop assessment instruments capable of testing what needs to be tested, there must be available an inventory of the functional

language competence demanded in the educational setting at the various age/grade levels.

3.1 *Studying Functional Language Competence*

Functional language competence is the underlying knowledge that people have that allows them to use their language to make utterances in order to accomplish goals and to understand the utterances of others in terms of their goals. It includes a knowledge of what kinds of goals language can accomplish (the functions of language) and what are permissible utterances to accomplish each function (language strategies). Figure 2 displays a small sample of the functions, strategies and utterances that have been noticed for adult English speakers:

Function	Strategy	Utterance
Giving an order	Performative	I hereby order you to come home.
	Direct Imperative	Give Jane some food.
	Wh-Imperative	Won't you please buy me some candy?
	Statement	Mr. Jones, I need some more paper.
Promising	Performative	I hereby promise you that I will be home by eleven.
	Future Statement	I'll be home by eleven.
	Conditional Statement	If you give me a dollar I'll be home by eleven.
	Questions	Will you let me take care of my own affairs?

FIGURE 2

This figure is in no way complete. There are many more functions, many other strategies for each function and, of course, many other utterances which could be used for each strategy. More important, the figure is incomplete in that the context of each utterance needs to be specified to insure that the utterance is permissible to accomplish the function. For

example, the sentence, "If you give me a dollar, I'll be home by eleven" is a promise only if the context shows that the addressee desires that the speaker come home at that time, and if the speaker believes that a dollar is valuable incentive. It could also be a threat if the context shows that the addressee desires the speaker to stay away and the speaker either considers receiving money to be inappropriate or considers a dollar to be too little money to be an incentive.

Functional language competence also accounts for knowing what utterances cannot do. In English, the statement "*You are fired*" works to fire the addressee but the utterance, "*you are a frog*," does not work to turn the addresse into a frog. In Western countries, at least, uttering the words, "*I divorce you*" does not constitute the completion of divorce proceedings but "*I christen you John*" does work to christen a child. Likewise if a teacher tells a student, "*You have one minute to get over here*", the utterance can act as an order but if the student says the same thing to the teacher such a meaning is, at best, far-fetched.

This very sketchy and incomplete discussion of some aspects of functional language competence shows that a speaker's underlying knowledge must be extensive and complex. In the literature of *linguistics*, *sociolinguistics* and *philosophy* three other terms are also used to refer to functional language competence: *communicative competence/pragmatics of natural language/speech act competence*. All who have studied this phenomenon agree that language users cannot possibly learn and store in memory all of the complexities of functions, strategies and utterances as item lists any more than they can store phonological or grammatical language as item lists. This knowledge must be learned and stored according to organizational principles. These principles may be considered constitutive rules which account for the successes and failures in the utterances meant as promises, for example, but they also separate promises from orders, requests for information, etc. In a similar manner, the constitutive rules of football not only account for the successes or failures of particular plays but also account for football and not baseball or basketball.

It appears that language functions, unlike phonology and grammar, are developmental almost throughout one's life. Few adults, for example, ever become proficient at the language function of *condoling*. For the sake of survival, children learn how to interrupt appropriately rather early. They learn that interruption is complex and often asymetrical (teachers can interrupt children rather blatantly but children must develop sophisticated

strategies for interupting teachers). One also learns how to avoid being interrupted, how to get or avoid a *turn* in talking, how to *refuse*, how to *clarify*, how to *obfuscate* with dignity (see especially the Watergate transcripts). What may be considered rudeness may be only an imperfectly developed sense of interruption skills. It would seem critical for teachers to be able to distinguish between these matters.

3.2 *Applying Functional Language Competence Cross-Culturally*

Much about functional language appears to be very culture specific. What remains to be researched are specifics concerning the functional language competence necessary for effective interaction in an educational setting and a comparison of the realization of such competence across cultures. What appears to American teachers to be defiance in *Vietnamese* refugee children (arms folded in front of them) is actually a stance of *submissiveness* in that culture.

We need to know what functional language performance by children is judged necessary or desireable by teachers even though it may not be necessary or desireable for effective interaction. We need to obtain data on the differences in functional language competence across cultures and languages and what the demands of the school setting are on such functions. Such research has only begun but it offers a much richer source of explanatory power concerning the mismatch of child language and school language than has heretofor been conceived.

4.0 *Sociolinguistics and Educational Programs*

The interference of one language system upon another is not a new concept in linguistics. Foreign accents are well known examples of this. In such cases the phonology of the mother tongue is used for both languages, modified only slightly if at all. Likewise, the grammatical patterns of one language system may intrude upon another system. Interference may be noted in the production of language, whether written or spoken, but also in the reception of language. In producing language, interference tends to result from the difference between the language systems (1). In receiving language, interference may also result from the similarities between the

(1) A. P. Sorenson, Jr. "Multilingualism in the Northwest Amazon" in J. B. Pride and T. Holmes (eds) *Sociolinguistics*. Penguin, Hammondsworthe, 1972, pp. 78-93.

language systems. An educated speaker will need to be able to hear and understand a number of varieties of his language. Likewise such receptivity should be developed for a number of varieties of the literary language: formal, informal, older versions and slang.

As noted earlier, perhaps the single most important contribution which sociolinguistics is making in the area of language interference is in identifying the acquisition and effective use of language functions. It is quite likely that the ultimate but still elusive definition of an effective language user will depend on our ability to describe the control of language functions.

4.1 *Materials and Resources*

At the moment, very little is available to the schools in the area of functional language pedagogy. On the other hand, sociolinguistic contributions to learning language have indicated that context plays a very important role.

In the case of bilingual education, the principle of moving from known to unknown is fundamental. A child who speaks one language is required to learn a second language by the process of receiving content instruction in approximation to the realistic social context so necessary to good language learning. It is not the same as total immersion, but it comes considerably closer than pull-out or other language instruction which does not transmit content knowledge or skills in the process of acquisition. Naturally, such language instruction cannot always be accommodated by the schools, nor is it always the most relevant strategy.

A sociolinguistic framework for bilingual education would specify such socially realistic contexts. In addition, sociolinguists would argue for several realistic social contexts. Language learning takes place in *many contexts* other than the classroom. In fact, children have the ability to learn any language apart from the teaching contexts. Studies of multilingualism in other countries offer clear evidence of this such as Sorrenson's research with Amazon Indians who live in a social structure which demands that one marry outside of one's own language group. Thus, husbands and wives always speak different native Indian languages. Local missionaries speak Spanish. But the children of the community have the most bilingual demands of all. Their playmates have many languages and the average child must go through life learning many languages.

Likewise, many bilingual children are not consciously aware of the fact

they are bilingual at all (1). When questioned about language they respond that they speak "Grandma-talk" to Grandma and "playground-talk" to children. In the successful Canadian immersion programs some children know only that the school words, such as *vert* and *rouge* are different from the home words for the same colors, *green* and *red*. Such knowledge, whether conscious or not, is at the heart of what sociolinguists have referred to as language domains. Such domains are the road maps for the realistic contexts in which successful bilingualism can take place.

Considerable recent research has been done on the role of social context in native language acquisition. In Piaget's early work (2), it was concluded that small children do not talk to each other in spontaneous play settings because they do not recognize each other's perspectives and adapt their speech to their needs. More recent research has led to different conclusions. Shatz and Gelman (3) also studied the four year olds' ability to adjust their speech to the listeners in a series of experiments. Their studies indicate that four year olds adjust to two year olds in one manner but to peers and adults with a much fuller range. Rosenthal's research (4) indicated that three to four year olds have learned to discriminate between languages spoken to them and by four to five they are able to distinguish between dialects of the same language.

The sociolinguistic emphasis on realistic social context in bilingual education has the ultimate benefit of facilitating the transfer of language skills from one learner to another which is, of course, the optimum context of language learning. Good language instruction will need to develop more creative ways of makng use of peer teaching, a long-held tenet of sociolinguistics. Perhaps the most successful peer teaching program at present is the Hawaii English Project in which decisions about learning are made by the learners. The teachers, in the program, are *not* regarded as the main source of information for their K to 2 students. The program is currently

(1) V. Ruke Dravina, *Mehrsprachigkeit ion Vorschulalter*. Travaux de l'Institut de Phonetique de Lund. Gleerup. Lund. 1967.

(2) J. Piaget, *The Language and Thought of the Child*. London : Routledge and Kegan Paul Ltd. 1926.

(3) M. Shatz and R. Gelman, *The Development of Communication Skills : Modifications in the Speech of Young Children as a Function of Listener*. SRCD Momograph. 38. 1973.

(4) Marilyn Rosenthal, *The Acquisition of Children's Awareness of Language*.

under experimentation in a bilingual community in California and it certainly bears watching.

A critical concept of sociolinguistics involves the continuum, in contrast to binary polarities. During that research on various vernaculars, for example, it became clear that speakers of a dialect do not always produce either the stigmatized or the favored pronunciation and grammar and that individual as well as group distinction in language production tends to fall at various points on a continuum rather than at one or the other end of it. The principal of the continuum is realistic in that it accounts for variability and provides a finer unit of measure for language statements.

The sociolinguistic continuum also obtains in the dimension of time, particularly in terms of how language change takes place. For the bilingual education classrooms, the principle of the continuum is critical. Most language learners are at some sort of stage on a continuum of language acquisition. Teacher expectations must be calibrated to such a continuum and not locked into an expectation of native-like perfection. As noted earlier, it is difficult to imagine how a child could learn a language without making mistakes in it. Such mistakes often can be plotted on a predictable continuum of acquisition. A good bilingual education program will account for such a continuum.

What this section on materials and resources says, in effect, is that the relative newness of the idea of sociolinguistically based materials and resources precludes their availability at this time. In any case, sociolinguistics is not a method or a bag of tricks and its influence may be much subtler than this. Sociolinguistic knowledge of *realistic contexts*, the *continuum* and the *appreciation of language variability* is more likely to be incorporated in new materials, teacher training programs and evaluation procedures.

4.2 *Evaluation*

The preceeding focuses on language attitudes and on language functions were presented as useful areas of contribution to bilingual education from the perspective of sociolinguistics. Naturally they also imply a concurrent sociolinguistic description of the languages involved, although such work was not the focus of this paper. These sociolinguistic contributions (or potential contributions) could also be of assistance in the area of evaluation.

As noted earlier, the Aspira Consent Decree in New York City specifies that the school system should determine in which language, English or

Spanish, the child can most effectively participate in the classroom. That school system's department of research pursued the question by devising two discrete point tests, one in Spanish and one in English, made up largely of phonological and grammatical items. The assumption was that such test questions will yield an answer related to the child's ability to participate in the classroom in one language better than the other. It is not our purpose here to catalog all the absurdities of this procedure but it should be stated that it is not likely that any test of grammar or phonology will adequately reveal the potential for effective participation in the classroom.

It did not occur to the test developers that to determine such participation, one might observe the languages in use in the classroom, to define what "effective participation" really means, and to seek out subjective judgments of such effectiveness on the part of teachers or even peers. Instead they found some surface level measurements of language ability, measured them and pretended that they were important. What the legislation calls for is a clear statement of what really matters in terms of effective language functioning in the classroom.

If the schools had only stopped to consider the matter, they might have concluded that it is likely to be far more important to be able to seek clarification than to produce appropriate sounding vowels or grammar. Empirical evidence is clear that one can become the American Secretary of State without producing American sounding English speech. On the other hand, if one cannot use language effectively to clarify, to promise, to assert, to request, to command, to refuse, to get invited, to open, to close, to continue, to interrupt, etc., one will not get very far at all.

In a separate research project at the center for Applied Linguistics, the study of functional language use and development is underway. It focuses on children age four to eight in a monolingual, middle class environment.

This research project was set up to describe the developmental aspects of some of these language functions. The results of such research will get at the heart of what it means to effectively participate in the classroom, at least in terms of language use.

The field of educational evaluation, however, is still in its infancy, and methods of assessing bilingual education programs are not better off than are evaluations of other types of programs. It will behoove any bilingual education program to display clear and convincing evidence of its value, however, and so we must constantly work toward improving our knowledge base. In America, millions of dollars are spent annually on

local school systems for bilingual education. Our largest funding source, ty U.S. Office of Education, has accumulated hundreds of evaluations of individual programs (although it is problematic as to whether or not anybody ever reads them). A recent random sample of one hundred such evaluations yielded only seven which met our two minimal criteria : that the evaluation be carried out by an outside evaluator (not connected to the project) and that the treatment group be compared to some equal non-treatment group. In an effort to build an effective bilingual education evaluation model, the Center for Applied Linguistics staff recently undertook the evaluation of downstate Illinois bilingual programs. The following will be a description of the current status of evaluation of Title VII programs by the American Institute for Research (AIR), followed by the CAL evaluation model.

4.2.1. *The A. I. R. Model*

The Bilingual Education Act mandated an evaluation of Government funded bilingual education programs with results available in November 1976 (1). The study has three parts : an *exploratory* study, an *exemplary* study, and an *impact* study. The following is only a capsule summary of these rather lengthy preliminary reports.

The *exploratory* study indicates that bilingual education has had a positive impact by increasing the student's self-concept, by increasing parent participation in the education process and by generally developing a community recognition of language diversity. The general conclusions indicate that the major handicaps in the program were the shortage of capable bilingual teachers, the lack of teaching materials and some flaws in the funding process which limited the usefulness of the program.

The *exemplary* study was an effort to idenify programs which could serve as models for doing things to other schools. The four programs eventually selected included three in Texas (Spanish) and one in Maine (French). These programs were ostensibly selected (therefore, valued) because of their effectiveness in teaching school content in both English and the home language and because of their bicultural aspects. In reality, they were selected primarily because of their ability to teach English to

(1) Flora V. Rodriguez-Brown *et al.* "Language Interactions in a Bilingual Classroom : An Ethnographic Study," paper presented at the 60th Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1976.

non-native children. This is a serious flaw in the model and has received much criticism.

The impact study selected 37 Title VII programs which were in their fourth and fifth years of operation (and were therefore assumed to be solid). A series of tests were administered via the child's dominant language or, in the case of bilingual children, in both languages. The areas of measurement included language assessment in Spanish, language in English, mathematics assessment in Spanish, mathematics assessment in English and student attitudes. Also examined were the effects of class, income, community, project level, etc. The results were then matched to the comparison program. The further stages of the work examined which aspects of the program have the greatest impact (teacher training, school environment, individual factors, etc). The major flaw in this section of the work concerns the test instruments themselves. Existing standardized tests in English (Comprehensive Test of Basic Skills-CTBS) and Spanish (Problema de lectura) are the sole measurement instruments for reading abilities. For Spanish mathematics, (the CTBS) was translated into Spanish.

In addition, the *impact* study also includes a classroom observation component, noting teacher-student interaction. Self concept is being measured by a student questionnaire in Spanish and English. Parents and teachers are also given questionnaires to assess their attitudes toward bilingualism, the school, each other, the children, etc.

The significant aspect of the AIR evaluation is that it addresses the major claims of bilingual education :

a. that children will *learn basic skills and concepts* faster and more efficiently in their mother tongue,

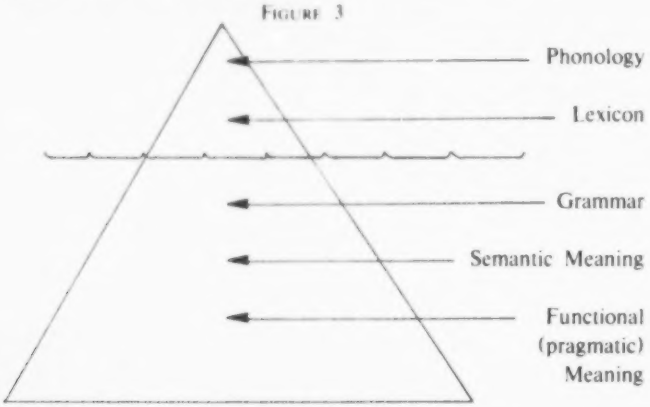
b. that children will develop or *maintain positive self concepts* through instruction in their native tongue,

d. that the culture and language of non-natives will be *maintained* rather than eroded through a bilingual program.

One can question the methods used by AIR in addressing these claims. It is my contention that assessment instruments which measure language and culture are guilty of viewing only the surface of the problem. When measuring language, one is tempted to measure what one can see, especially the vocabulary and the pronunciation. These features appear to be easy to measure and they occur frequently enough to appear to be significant. Unfortunately they often provide the very *discrete point* measurements which are the least useful measurements of language ability.

It has been observed that language is like an iceberg, with only the superficial parts in plain view. Figure 3 may be illustrative.

FIGURE 3



There is difficulty in measuring the really important aspects of language, especially semantic and pragmatic meaning, but these are certainly more critical, as noted earlier, than are vocabulary and pronunciation. Most language tests deal only with the surface phenomena and hope that these features measure language ability. In addition such tests tend to wrench language from its normal spoken context, they try to measure spoken language with written language measures, and they assume that skills are learned early and maintained at a level conscious enough to be measured long after such early skills have been allocated to the point of unconsciousness. More realistically, the aspects of language most often measured in language learning might be seen in a slightly different way. (Figure 4).

FIGURE 4

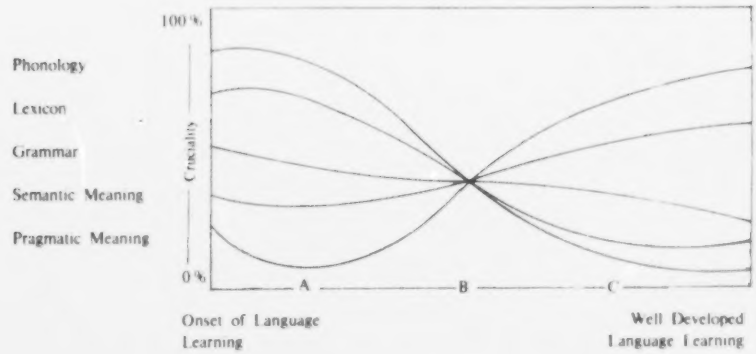


Figure 4 is a schematic representation of the various language accesses called on by a speaker as he acquires a second language. At any given stage in the acquisition of the language (onset A, B, C, well developed) all accesses are in operation but in different degrees of cruciality and in different relationships to each other. Thus, in communication, a learner at onset will be expected to maintain a high awareness of phonology and lexicon which, at stage C, becomes automatic and therefore less useful to measure. The point here is that most language tests do not take such a dynamic into consideration. Frequently they assume that phonology and lexicon, important enough at the onset, continue to be useful measurement points throughout the language program. They do not. Nor have such programs learned to call on semantic and pragmatic meaning as learning devices or strategies in the later stages of language learning. Good evaluation measures of bilingual programs will get less than useful indicators of language ability until we learn to control these factors.

4.2.2 *The Illinois Model*

In the autumn of 1975 the Center for Applied Linguistics agreed to serve as the evaluators of the downstate Illinois Bilingual Education Program with Dr. Andrew Cohen as Director. The project contained three major components : a *retrospective* study, some *pilot* studies and an *ethnographic* study.

The retrospective study is simply an effort to find and evaluate all the available records, test scores, grades, etc., for as many children as possible who were in bilingual education programs during the previous three years. A total of 220 such children who are still in such a program in third and fourth grade were located and their files are currently being analyzed. A control population of children were just starting the bilingual education program in third or fourth grade serves as a control group.

There are three pilot studies ; one uses the Basic Inventory of Natural Language (BINL), one uses the use of SOBER-Español and the last is an ethnographic study.

The BINL technique, developed by Charles H. Clark, attempts to elicit child language by avoiding the asymetrical adult to child question routine. The primary goal of BINL is to train children to tell stories to their peers resulting in analyzable language data without adult intervention. The materials used include pictures, sequence pictures, and other devices. The resulting data are analyzed by teachers. Our study compared the BINL results with an independently motivated error analysis which our staff

developed to try to determine whether or not the BINL actually measures what it claims to measure. Our error analysis was done on the entirety of the recorded material from which the BINL samples were taken only, of course, with a limited number of children (20 children from second to fifth grades in Argo, Illinois). The major conclusion of our study concerns the teachers as a language evaluator. We found that in spite of the simplicity of the sampling procedures and the simplicity of the scoring procedures, teachers tend to ignore specific procedures and sometimes tamper with the data. That the teachers seemed prone to doctor up the results, for whatever reasons, seems to indicate that the use of non-classroom teachers as evaluators would reduce the energy wasted on correcting the research after the fact. Other findings of the study indicate that the BINL puts too heavy a value on subordination as an indicator of language proficiency.

The SOBER-Español pilot study is currently underway and results are not yet available. The SOBER-Español test provides a rigorous taxonomy of tasks involved in reading Spanish, rather than English or a translation from English. This program is being watched carefully because, until recently, American teachers have known more about how to teach English reading in bilingual programs than how to teach Spanish reading. The significance of this for bilingual education is that any assessment of reading abilities will need to be carried out with instruments designed specifically for that language, not merely a translated version.

The ethnographic study was conducted in Elgin, Illinois. Rather than to study large numbers of students for general features, it was decided to study intensively a small number of students, in this case, three first grades. These children were videotaped in a number of settings throughout the school year, the measurement points being the number of seconds of talk in English, the number of seconds of talk in Spanish, the context of the interaction, the gloss of the interaction and code switching within an interaction.

In addition to the differential use of language, this study also analyzed motivational, personal and social aspects of speech within the classroom. The sort of questions asked were the following:

1. Is the subject more verbal in the bilingual classroom or the monolingual classroom?
2. Are there more peer interactions in one or the other settings?
3. Does the child participate more often in teacher directed activities in one setting than the other?
4. What is the nature of the child's interactions from one setting to the

next — is he more social, more cooperative, more involved in studies, etc.?

This is not the place to report findings of this study but only to indicate some dimensions of the evaluation instrument. Ethnographic evaluation is becoming more and more prominent as an alternative to statistical or quantitative designs. In the case of the bilingual classroom, careful ethnography is a must.

5. 0 *Conclusions*

This paper has suggested that recent sociolinguistic research has a great deal to contribute to the field of bilingual education. Language attitude studies have immediate application for all important survey work in the context of bilingualism. It is difficult to set *goals* for any educational project without first obtaining the feelings of the community, the teachers, the children and the parents. Functional language studies have immediate application for the development of *evaluation instruments*, since a child's ability to *use* language efficiently is vastly more critical than lexicon, pronunciation or grammar. Not all of the answers to the educational concerns of bilingualism can be located in extant sociolinguistic research, but the directions have been laid out and new and insightful findings are developing. Any prospective bilingual education program would do well to look carefully at these matters.

J. L. M. TRIM
University of Cambridge

HELPING MIGRANT CHILDREN TO COMMUNICATE: SOME IMPLICATIONS OF THE COUNCIL OF EUROPE WORK IN LANGUAGE SYSTEMS CONSTRUCTION

The invitation to participate in this symposium was very welcome to me, though my direct experience in teaching languages to immigrants is very limited. On the other hand, as Visiting Professor of English in the University of Cologne in 1973, I was able to experience the problem of migrant families from the other side, though may family was in some respects atypical. My children learned a lot of German in a very short time. The elder children had a happy and successful time at a Gymnasium in a class below their chronological age. In this way they were familiar with the content of lessons, and able to concentrate on the language, which, stretching right across the curriculum, gave them an excellent basis in the language of intellectual life. My youngest daughter, who knew no German, seemed to devote her first period to acquiring the intonation and other prosodic patterns of the language and to making herself sound German. As a result she was regarded by the children of the village not as a foreigner who knew hardly any German, but rather as a person who was slightly insane. Indeed, she became the village idiot, since although she was apparently German, she seemed not to know anything or to understand much of what was said to her. From the viewpoint of communication, her comprehension and expression after five months were very good. From a puristic point of view, perhaps not so very good and the kind of German that she acquired in that time has since caused her some problems in studying German at school in England!

It is not, however, for these anecdotes of personal experience that you have invited me here, but I think probably rather because of the possibility of thinking about the applicability to this problem of the concepts which have been developed within the Council of Europe group that I have been directing on what we have called a 'Unit-credit system for European adult

language learning'. In fact, the attempt we have made to outline the main principles of language learning systems construction and to apply them in the first instance to adult language learning seems to be proving relevant to other levels of language learning as well.

The expert group was set up in 1971, by which time the Council of Europe had already accumulated a great deal of experience in the L. T. field. The 10-year intensive project on Modern Languages was at that time very well advanced. There was also a separate program, controlled by an ad hoc working group, on the problems of migrants. That work had started already in 1964 ; a number of model projects were organised in 1965-66, including both projects on the teaching of language in the country of origin as a preliminary to migration, conducted in Spain and Italy, and then five in host countries, namely Belgium, The Netherlands, the Federal Republic of Germany, the United Kongdom and Switzerland. Those seven model projects were discussed in a report on 'Migrant Workers and the Teaching of Languages' and provided the basis of Resolution 6818 adopted by the Ministers' Deputies in 1968 on the teaching of languages to migrant workers.

Then came a second round of pilot studies, mostly devoted directly to the needs of the migrant workers themselves. One of these was concerned with a course in German for intending migrants, conducted in Italy in 1971. The learners were young adults, some of whom had previously returned prematurely to Italy because of their inability, for linguistic reasons, to cope with social and professional problems in Germany. The project seems to have been, within its terms, quite successful, though showing a strong relation between previous educational level and language learning success. Also in 1971, a substantial report was compiled by Mrs. Higelin on the program for migrant workers in Sweden, which showed a very advanced pattern of provision and a many-sided programme within the state-assisted adult educational area. Then there were reports by the 'Centre régional d'étude et de promotion du travail' on a programme at Toulouse in 1972, where an approach very solidly based on communication and social problems was used, the role of the teacher being predominantly that of promoter of social awareness, mediator between learners and authentic documents and as *animateur*. This project, which was conducted by Chala and Leboulanger, aimed to make language learning the centre of a programme which was essentially one of social engineering designed to bring about the existence of interactive social groups of which learning is one function, but not the only function.

Within that same group of papers was also a paper by Albert Verdoodt in which he developed the ideas which are developed in his book on the application of human rights to the situation of migrant workers. Rejecting the objective of complete integration, he made a plea for bilingualism in a well-formulated diglossic situation. In doing so he based himself on Fishman's work, and attached himself to the ideas of plurilingualism developed by Closset reporting on work done in Limburg, which contrasted different types of schools in relation to the bilingual or multilingual nature of their curricula.

The results of that work are to be seen in the report on the Ad Hoc Conference of the Ministers of Education of 1974, and the formulation of policy within the E.E.C.

There is thus a quite long history of Council of Europe involvement in and concern for the problems of mobility which migrants pose. The objectives of language teaching to migrants seem to be well advanced. To put them into effect, however, is likely to be a more difficult matter.

The project for the development of the unit-credit concept, in which I have been concerned, was rather different in character, being concerned more generally with the structure and objectives of language learning by adults. Adult education, as compared to the full-time institutional educational system, seemed to allow greater scope for the application of new ideas. We tried to apply to this particular problem the general features of what we understood by the systems approach to language teaching. In accordance with the approach to permanent education of M. Bernard Schwarz, we tried to make learning systems learner-centred, rather than subject-centred. We therefore set out to organise as far as we could inquiries into the needs of learners and groups of learners in the different European countries in terms of the use of language, the kind of language behaviour, which would be required of the language learner for him to function effectively in the situations that would confront him. We took the view that the aim of language learning was action and not knowledge, though appropriate knowledge would certainly be necessary for effective action. We then tried to find ways of analysing language situations, by which I mean the structure of interaction which underlie particular language events and to analyse those in terms of the settings in which the interaction occurs, the roles played by the participants, the relations they contract with each other, the goal-oriented operations they carry out together, the topics to which they refer, the linguistic functions performed by the utterances, both general and specifically topic-related.

The values of these parameters of language for a particular group of learners use can then be used to specify the objectives of language-learning for that group, together with the kinds of physical action involved and the degree of skill called for if the communication is to be carried through at an appropriate level of efficiency. This approach to the specification of learning objectives was set down in the volume 'Systems Development in Adult Language Learning' and developed in a monograph 'The Specification of Language-Learning Objectives' by Dr. K. Bung, both published by the Council for Cultural Cooperation in 1973. Its advantages over traditional specifications merely listing common (high frequency) words and structures will be apparent. In addition to being highly explicit, it defines an operational socio-linguistic objective rather than a piece of undirected intellectual apparatus. It provides a framework for moving systematically from a social goal to the linguistic means to that social end. And since the specification is couched mainly in terms of what the learner wants to achieve by his language-learning, it is more strongly motivating to him.

After this preliminary work, we produced a document called 'The Threshold Level', published by the C.C.C. in 1975. In this work Dr. J. van Ek has set out, in terms of the multidimensional analysis already mentioned, what we think is the minimum equipment that a person would require in order to participate effectively, though in a relatively simple way, in general social intercourse in temporary contact situations with speakers of another language. The document tries to predict the characteristic situations in which visitors are involved and to derive from the study of those situations the kinds of utterance they would need to produce and understand. These utterances are characterised by the kinds of language function they perform (as for example persuading, defending a point of view, getting information from somebody whose role it is to give it and so on), and by the notional content which leads both to the concrete vocabulary that would be involved, related to a particular topic and to the grammatical mechanisms whereby meaning relations are articulated. So far as we know, the Threshold Level is the most carefully and explicitly formulated language-learning objective yet produced.

At a meeting in Strasbourg the question of the applicability of this scheme for generalised school learning objectives is to be examined and it is probable that there will be some further period of research on that.

The first language of exemplification was English, but since that time a very substantial amount of original work has been carried out by

CREDIF (1) in which they have tried not, as we did, to take one specific audience but to envisage a kind of reservoir of categories, which could be drawn upon in planning courses for audiences of many different types. The audience of migrant workers is one explicitly considered by CREDIF and in the development of which they themselves have a close interest.

The adaptation made by van Ek for school purposes reduces the emphasis on the tourist-like component and increases that concerned with familiarisation with another culture.

Versions have also been produced, or are under development, for Spanish and German. We hope that colleagues in Italy and other European countries will undertake the task in respect of further languages in due course.

Within a systems approach, the explicit statement of objectives in response to needs is only one step. The construction of a learning system requires a proper assessment of human and material resources to be undertaken. Material resources include not only educational hardware, from language laboratories and video recorders to blackboard and chalk, but also tapes, cassettes, books and handouts. The human resources centre on, and include, the individual learners, who vary so widely in their prior knowledge, development of study skills, intelligence, insight, motivation, financial state, health, time available etc. Fellow-members of the study group, teachers, native speakers, course-writers, support personnel and administrators constitute the remainder of the human resources, seen and unseen, that are deployed, all with their own special characteristics. The next step is to reassess objectives in the light of available resources and then to develop a teaching strategy. This in turn involves course planning, taking into account the organisation and possibly production of resources, the role of participants and media, and progress planning. The C.C.C. Project has set out to provide the planning bases for the creation of language learning systems of all shapes and sizes. We have however attached particular importance to large-scale educational operations which would bring into play mass media, but in which the mass media would operate not in isolation but in the context of on-the-ground here-and-now language learning. The work of mass media should help to structure and feed the work of study circles and adult teaching organisations. In turn, these organisations should accept changes in their own structure and

(1) Published early in 1977 as *Un niveau seuil*.

working which are brought about by the intervention of large-scale central organisation.

Finally, any well-constructed system has to provide a test structure which will give feedback to learners and organisers alike and teachers on the effectiveness of the systems in which they were involved.

How can this approach be applied to the situation of migrant children? Many of the products can already be of direct use in planning courses for immigrants and their children. The Threshold Level specification provides a unique checklist for any course which aims to enable learners to participate in general social encounters in the course of everyday life. The Systems Approach provides a proper framework for the rationalisation of decision-making at all stages. The application of these principles and planning tools to the problem of language learning by immigrants has already been the subject of discussions between the Expert Group and the German organisations linked together in the *Sprachenverband für ausländische Arbeitnehmer*. What follows, however, represents a purely personal view.

The language problems of immigrants are manifold. The first thing to be done, therefore, is to achieve clarity on communicative requirements, needs, necessities. If we are going to investigate the communicative needs of a child, then we need to set that child first of all in the network of different types of social relation which it contracts with other ppeople, and the roles which it plays in the succession of different interactions. We certainly need to look at the child in relation to the family, but equally in relation to peer groups, to authorities of various different kinds, and in relation to the general public, among which it has to move with rather less well defined objectives.

If we were to consider the child only in relation to its intra-family relations, we should be in danger of turning the term 'family cell' from one of its meanings to another. A cell may be an organisational whole. It may also be an encapsulated group, or even a kind of prison!

We have to distinguish quite sharply between the kinds of social relation in which the child is involved, and the effect of its previous experience as opposed to its ongoing experience in relation to age. How long has the child been functioning within the same kind of pattern of relations? Did its immigration take place at an age where certain areas of its communicative life had not yet developed at all? If so, the main expansion of social life may lie in the many developments of relations outside the family, relations which therefore essentially involve not the family

language but the language of the environment. A contradiction can emerge within the family, as differences of language and culture exacerbate the tensions between family allegiance and community ties to which modern life is in any case subject. A language course which aims at a generalised competence and has no social content is likely to prove ineffective, and to leave on one side the crucial factors in social disadvantage. In any case, modern courses which show people engaged in social interaction and aim at communication can never be value-free. Many course-books of English as a foreign language, for instance, portray either informal encounters between sunny young people, who accept each other casually in a carefree, secure middle-class environment, in which whatever problems arise are transient personal ones, solved with a smile in a couple of exchanges, or else impersonal role-bearing encounters in which formal but polite and well-intentioned officials meet unidentifiable members of the general public on equal terms. It is very far from obvious that the immigrant (especially the lower-paid migrant worker) will meet, or be able (or even willing) to contract, the relations characterised by the mutual attitudes depicted. To do so may involve a break with the attitudes and values of the country of origin, still preserved in the home life of the migrant family, and yet not be immediately acceptable to members of the host community in the contact situations which actually occur — a sure route to *anomie*.

Language teaching must therefore derive from a language policy which forms an integrated part of social policy. That social policy should itself combine forward-looking goal-setting with a realistic assessment of communnity relations as they are. A language programme then becomes a tool not simply for enabling the individual to adjust passively to the world about him, but an instrument for social education and the modification of inappropriate values and attitudes on both sides. We need a clear picture of the position towards we are steering in order to be realistic and to avoid utopianism, political wishful thinking and Pangloss optimism in our choice of objectives. If we fall into any of those traps we shall simply fail. On the other hand, of course, we have to be careful that realism does not degenerate into a justification of the present state of affairs. Realism is a matter of establishing priorities so as to ensure the optimum deployment of means in relation to ends, rather than simply the bringing of ends to means, or the uncritical acceptance of the current situation.

We have to distinguish between short and long term goals, individual and social, between the different degrees of permanent and temporary migration as we have seen.

What we should be preparing the young person to do is to learn to identify, face and resolve problems. It seems to me that we have to look upon knowledge of a language not simply as some kind of cognitive apparatus, which is generally available for any purpose. We should in our teaching try to analyse a hierarchy of social problems, and then look for the language which will enable the young migrant to assert his social rights within the problem areas, developing his ability to do so in an order of priority which results from the magnitude of the problem, taking into account both long and short term aims. In establishing long term aims we may well decide that the role of language in the structuration of mental life is more important than a physical survival kit, or the development of social interaction skills. Nevertheless one cannot put off living in the interests of long term goals. There are urgent problems to be resolved at once. So there is some strategy to be devised and followed which will lead from short term to long term goals.

As soon as one begins to differentiate needs analysis, the problem obviously becomes extremely complex. We can use terms like 'children of migrant workers' too easily, as though we were establishing a homogeneous problem, but which may break down under analysis into a very large number of here-and-now problems so different in character as to make global solutions rather unsatisfactory.

This is all the more true if one thinks on a continental scale. The legal situation with regard to the different groups of migrants is different from one country to another. The situation in Germany hitherto has shown clearly the results of a social decision that integration into the host community is not the ultimate objective. However, situations change. Recent thinking about a new programme for adult immigrants has been based on the likelihood that the scale of immigration would be greatly reduced, but that the stay of immigrants would be much longer, since the host country would be less and less willing to throw away its investment in workers' skills by sending them home after two or three years. If that kind of situation does come about, then the whole basis of the organisation of migrant labour will change. Correspondingly the aim and character of linguistic provision would change.

In the United Kingdom the greater part of the immigration has been expected to be permanent. For that reason the question of continuing to relate the children of immigrants to the extremely different cultures from which they have come becomes very problematic. There is obviously a great difference in the status of what is termed 'the language of origin', ac-

cording to whether it is expected to display some continuity (if there is a possibility of return to the country of origin or if there is a possibility of creating sub-communities which maintain elements of the culture of origin). The position is quite different if sub-communities do not form and if immigration, once it takes place, is regarded from the start as being largely irreversable.

I have concentrated on the problems of an initial needs analysis, because it leads to the conclusion that the analysis has to be made afresh for every important migrant group. In so far as the Expert Group has influence, therefore, it would not seek to encourage global solutions. We should rather try to produce models which can be used in decision-making, in order to encourage those who make high level decisions to leave as much initiative as possible to people who are working close to the ground. Central authorities should adopt a supportive rather than a directive role, and therefore not impose uniform patterns irrespective of local situations. Our aim is therefore to provide direct planning tools for the making of intelligent decisions at all levels, working from needs analysis down through specific statements of objectives to methodology of teaching and learning and then to feed-back testing. To try to get decision-making apparatus as far down the decision-making tree as we can rather than making all decisions at a high level and than disseminating only materials.

The policy outlined above is difficult to reconcile whith the use of large-scale learning systems involving mass media. One solution might be to use the mass media in an informational role which can be generally useful, while inbedding that component in a system which gives as much scope for individual and group variation at local learning group level as it is possible to do.

Of course it is necessary not only to make an analysis of needs and requirements, but also to make surveys of available resources, and particularly to carry out a differential analysis of learner types in terms of educational experience and preferred learning methods. Different audiences bring such completely different expectations and such completely different learning equipment to the task, that we must again have as much differentiation in the learning system as we can arrange.

The role of teachers or *animateurs* is of central importance. A great deal is already being achieved by the structuring of volunteer groups and the education of volunteer groups in dealing with family situations among British immigrants.

In German factory situations the use of foremen, charge-hands or

fellow-workers as non-professional teachers has been very successful, especially in communicating situation-specific language. The arrangement has the further advantage that these key figures in the migrant's working environment become sensitised to problems of communication and motivated to bring him into a proper communicative relation with his work-mates.

These reflexions on this range of problems may prove useful in the discussion on the problems of migrant children.

TERESA DI FONZO & PATRICK VAN MOLLE
Scuola Operaia di Bruxelles

PROBLEMATICHE LINGUISTICHE DELL'IMMIGRAZIONE E TENTATIVO PER UNA GLOTTODIDATTICA APPROPRIATA A LIVELLO DEI BAMBINI

Inizialmente, questo contributo voleva essere uno "status questionis" delle pratiche glottodidattiche in uso nelle diverse scuole alternative di Bruxelles. L'ipotesi di base derivava da una interpretazione delle circostanze in cui queste scuole operano.

Ci si era detto, cioè, che questi gruppi, che mettono le radici molto più profondamente nella struttura vivente dei diversi quartieri dovevano quindi avere un approccio diverso della realtà immigratoria di tali quartieri ; un approccio basato sulla quotidiana convivenza e su una esperienza dei problemi dell'immigrazione da parte di chi la vive e non da parte di chi, dall'alto, la osserva.

Ci sembrava che una tale ottica, abbinata al diverso ideale di sviluppo umano veicolato dalla ideologia di tanti di questi gruppi, dovesse necessariamente provocare una diversa concezione dell'educazione in genere, dell'apprendimento linguistico poi e infine del suo ruolo nel quadro dei vari problemi scolastici dei bambini figli di immigrati.

Il nostro scopo era di analizzare la diversa concezione della problematica linguistica espressa dai membri dei doposcuola. In un secondo tempo, si voleva osservare in quale modo questa concezione si rispecchiava nei materiali didattici usati e nel modo con cui venivano usati : una ricerca, quindi, su sussidi e metodologia. Una terza fase prevedeva una qualche "misurazione" degli effetti della pedagogia attraverso test linguistici da operare in tre precisi momenti, a intervalli di dieci settimane.

Il lavoro fu iniziato in margine ad una tesi sui doposcuola a

Bruxelles (1). L'autrice, Signorina Danielle De Crom, agguinse al proprio questionario una batteria di domande riguardanti la problematica linguistica dei bambini immigrati. Le domande erano di vario tipo e seguivano sette indirizzi precisi :

1) "statuto" della lingua madre del bambino, sia prima della partenza che durante gli anni consecutivi all'arrivo (con eventuale evoluzione) ;
2) "statuto" (prestigio, eventuali articolazioni interne, scopi dell'apprendimento da parte del bambino e relative priorità) della lingua o delle lingue (2) d'arrivo ;
3) eventuali conseguenze dell'incontro dei due (tre) sistemi linguistici e dei mondi culturali di cui sono espressione ;
4) scopo dell'insegnamento linguistico fornito dai doposcuola e importanza di tale insegnamento all'interno del progetto globale ;
5) natura dei sussidi didattici usati (comprati o elaborati dal gruppo stesso o da altri gruppi ; nel secondo caso, quali erano i principi e quali le difficoltà in fase di "testing" del materiale?) ;
6) (in rapporto a 5) quale è la formazione generale dei risponsabili e quale la loro formazione specifica (pedagogia e linguistica) ;
7) metodologia d'uso del materiale didattico.

Le domande, inserite tra tante altre, erano presentate piuttosto sotto forma di colloquio informale, per evitare di far apparire troppo chiaramente i presupposti dell'inchiesta (fra l'altro per quanto riguardava lo "statuto" dei sistemi linguistici e la conseguente contrastività della glottodidattica) e di influenzare l'intervistato. Altri dati dovevano completare il quadro che si sarebbe così delineato e facevano già parte del questionario della Signorina De Crom (orari, numero di bambini e di risponsabili ecc.). Dieci furono i gruppi contattati (3).

L'ipotesi di base, ripetiamo, era quella di una più profonda conoscenza dei problemi linguistici educativi e scolastici del bambino immigrato da parte di questi gruppi di doposcuola che non da parte degli organi scolastici ufficiali.

(1) Intitolata "L'ecole de devoirs : un palliatif ou la construction d'une alternative?" (Institut Superieur d'Études Sociales de l'Etat, Bruxelles, 1976).

(2) Bruxelles è la capitale bilingue (francese/neerlandese) di uno stato trilingue (neerlandese/francese/tedesco).

(3) L'elenco se ne potrebbe trovare nella tesi citata. A noi e all'autrice della tesi interessano le linee di fondo e non una particolarizzazione aneddotica — e controproducente.

Sono poco numerosi (due), invece — e per motivi del resto divergenti — i doposcuola che non rientrano nel seguente quadro generale, in cui cerchiamo di sintetizzare la situazione che si è rivelata a noi attraverso i risultati dell'inchiesta.

1) Una prima costatazione è che nella stragrande maggioranza dei casi, gli "animatori" del doposcuola sono autoctoni, non parlano e, peggio, non capiscono nemmeno la "madrelingua" dei bambini immigrati.
   Questo primo fatto mette già, a parer nostro, i doposcuola in una situazione debole, togliendo loro ogni solida base prerequisita per impiantare una pedagogia diversa.
   I pochi "animatori" di origine immigrata, se conoscono bene la "lingua d'origine" (il che non si avvera necessariamente), presentano ad ogni modo un'altra carenza, che hanno in comune con i compagni belgi: una forte mancanza di formazione linguistica.
2) In un primo momento e tenuto conto del "contesto" belga, colpisce il fatto che all'interno dell gruppo "animatori", la proporzione di insegnanti con formazione almeno vagamente "filologica" sia infima. Se già non esisteva quindi uno dei presupposti per l'organizzazione di una glottodidattica alternativa, qui viene a cadere un secondo elemento di primissima importanza.

Le conseguenze di questa duplice assenza non possono mancare. Difatti, esse si evidenziano immediatamente, nella forma di alcuni pregiudizi in materia linguistica.

L'elenco di tali pregiudizi, anche se a livello grezzo, non ci sembra privo di interesse, nella misura in cui rappresentano un metro oggettivo non solo di costatazione, ma anche di previsione in materia di educazione linguistica di bambini immigrati: il presentarsi, sul piano teorico (o appunto a-teorico per non dire di più) di questi tipi di pregiudizio ci sembra che comprometta gravemente ogni possibilità di successo, nel campo dell'apprendimento linguistico come in quello più ampiamente educativo. Non si tratta qui di una nostra eccessiva interpretazione whorf-sapiriana, ma della costatazione del ruolo nodale della realtà linguistica nella problematica socioculturale dell'emigrazione (1).

(1) Daremo più oltre una serie di illustrazioni che dovrebbe bastare a dimostrare la portata della nostra affermazione.

A) L'incidenza del sistema linguistico di partenza sulle fasi di apprendimento del sistema d'arrivo non solo non viene accuratamente misurata, ma neanche presa in considerazione in quanto possibilità.

B) Quasi altrettanto poca attenzione viene rivolta alle varietà interne della complessa realtà linguistica che va sotto il generico appellativo di "lingua d'arrivo" e alle interferenze che ognuna di queste varietà può ingenerare.

Ne deriva l'assoluta assenza di ogni visione contrastiva nell'impostazione dell'insegnamento dello standard "d'arrivo" (1).

Ogni produzione linguistica che non corrisponde alla norma del francese standard (2) viene quindi considerata un "errore" puro e semplice: la nozione di interferenza dovuta ad altro sistema linguistico non è conosciuta.

Gli "errori" si presentano "evidentemente" come un susseguirsi del tutto disordinato e asistematico, dato che non se ne determinano le origini, cioè la norma sottostante nel sistema linguistico d'origine o in una delle varietà interne di quello d'arrivo. La conseguenza più grave è però che la mancanza di una prospettiva analitica di tipo contrastivo toglie ogni possibilità di pianificazione alla pedagogia "correttiva": gli "erori" vengono costatati in modo del tutto casuale a "corretti" in un modo interamente arbitrario. Nel migliore dei casi, la glottodidattica di risposta è del tipo degli antichi "glossari": *non èleve, ma èleve*, ecc.

Un altro corollario, sul piano più generale, è che gli "animatori" pongono la problematica linguistica del bambino immigrato in termini molto semplicistici: esiste, cioè, solo una "buona lingua", una sola lingua "strutturata". Tutto il resto è considerato come un insieme astrutturale da eliminare, per potere poi costruire una glottodidattica asettica, che parta da una vera e propria "tabula rasa". I' bambino deve quindi imparare tuto "ex novo": nessuna della sue precise concoscenze linguistiche viene accettata in quanto tale, il che certamente lascia una profonda impronta psicologia.

Né la dialettica esistente tra le singole varietà interne di una lingua standard, né quella tra "lingua e dialetto" sono mai evocate davanti al bambino. Sarebbe un'ottima occasione di sviluppare in lui un av-

(1) Infatti, in questo contributo non prendiamo in esame l'insegnamento dell'italiano.

(2) Il campo di ricerca è ulteriormente ristretto ai doposcuola operanti in quartieri francofoni.

vicinamento all'apprendimento linguistico ben diverso e molto più stimolante : il fatto di spiegare i rapporti tra "lingua" e "dialetto", oltre a valorizzare gli acquisiti, induce anche ad una glottodidattica di "passaggio", di "traduzione" piuttosto che non di assimilazione tutta da farsi di una realtà linguistica (e anche logica, dato che i due discorsi in qualche modo sono sempre legati) interamente estranea. La distinzione delle varietà interne di uno standard fornisce un obiettivo del tutto diverso : il bambino non deve più imparare una lingua x perché solo quella è buona e bella (il che è una motivazione ben povera), ma perché le differenti varietà corrispondono a differenti finalità ; in parole povere, una conoscenza più diglottica è uno strumento reale e concreto nella vita quotidiana. Da questo punto di vista, l'utilità ci sembra una motivazione ben più forte che non l'estetica o il "buon (?) gusto".

Si aggiunge una concezione "universalizzante" della grammatica, che resta una realtà unica, monolitica e non modificabile, perché gode ancora di una fama di neutralità. Le regole grammaticali sembrano eterne, per cui la scelta di manuali che siano il più aggiornati possibile non è un imperativo di base. "Il suffit d'une bonne vieille grammaire bien solide", diceva una animatrice, per altro insegnante in pensione, non misurando, oltre all'assurdità dal punto di vista della linguistica, neanche quella strettamente pedagogica.

Un altro fatto ci sembra gravissimo : la specificità delle difficoltà linguistiche del bambino immigrato non è chiaramente percepita dai risponsabili dei doposcuola. Sul piano linguistico ed educativo (1), essi ragionano in termini di bipolarità tra "classe agiata" e "classe deprivata", di cui gli immigrati farebbero genericamente parte. Ora, la situazione linguistica ed educativa del bambino immigrato non è di questo tipo. Distinguiamo almeno tre livelli all'interno del processo educativo :

a) *L'allusione cooptativa* : Usiamo questo termine per definire ogni pratica che consiste nel fare leva su conoscenze linguistiche o più largamente culturali che, dato l'ambiente in cui si svolge la sua vita quotidiana, possiede soltanto il bambino del ceto colto. E quindi il

(1) La nostra analisi è e vuole restare *esclusivamente* limitata al campo linguistico ed educativo in genere.

processo che parte da una base di conoscenze considerate come già esistenti, mentre invece solo una piccola parte della classe ne è "depositaria".
Limitando la nostra esemplificazione al campo lessicale, diremmo che è grosso modo il livello di quelle che Don Milani considerava essere le famose 700 parole.

b) *L'evidenza semplificante* : Dal momento che l'insegnante sente di non esser stato capito dalla maggioranza della classe, "torna indietro" e ricorre ad una serie di esempi tratti dalla realtà quotidiana ed espressi in "parole povere, facilmente accessibili". Per un semplice processo di analogie, cerca di farsi capire meglio.
Dal punto di vista del lessico, si tratta quindi delle 300 altre parole, che in qualche modo costituiscono un minimo di sopravvivenza.

c) *L'emarginazione* : L'operazione sovramenzionata in genere riesce per quanto riguarda il bambino autoctono. Il bambino immigrato, invece non possiede quel minimo di parole povere e proviene spessissimo da un orizzonte culturale molto diverso da quello del paese d'arrivo. La sua realtà quotidiana è diversa e diversi sono gli schemi di interpretazione attraverso cui essa viene vissuta (anche nel caso del bambino siciliano : la minore differenza in rapporto al bambino magrebino talvolta è solo apparente e costituice infatti una trappola in più per l'insegnante che credendo di non incontrare difficoltà, è psicologicamente meno attento nell'individuarle). Questo bambino è declassificato in anticipo : il maestro, che in buona fede aveva fatto "tutto il possibile", rinuncia a capire e quindi a tentare di spiegare. Torneremo sulle conseguenze di questa situazione.
Per illustrare questo livello, ricorriamo ad un caso quasi caricaturale, ma che ha il vantaggio della chiarezza, quello di un maestro disperato sul "quoziente di intelligenza" dei suoi alunni immigrati. Eppure, aveva scelto un tema tanto "evidente", talmente connaturale alla vita quotidiana. I risultati di questo tema sulla festa di Natale e sulle aspettative dei bambini in quell'occasione erano catastrofici : questi bambini dovevano davvero essere deficienti a non essere capaci di descrivere la loro festa principale ! I bambini in questione erano turchi (1).

(1) Autentico : Bruxelles, dicembre 1975.

Tenendo conto di tutti questi fattori, abbiamo deciso di non continuare il lavoro nella direzione prevista. Due ordini di considerazioni ci hanno motivato a prendere una tale decisione :

a) I doposcuola, anche se fornissero un apporto positivo, funzionano in media per 4- 6 ore a settimana. Ci pare evidente che in confronto al pieno tempo scolastico vigente in Belgio, queste poche ore (in aggiunta, per di più) non permettano di ottenere risultati chiari su un periodo di un anno solo. Facendo i nostri test su un anno e a distanza di 10 settimane, avremmo costatato semplicemente gli effetti della pedagogia in uso nella scuola, anche se quella del doposcuola fosse stata davvero alternativa.
b) Le osservazioni fatte finora dimostrano abbastanza chiaramente che, sul piano delle idee in materia di educazione linguistica come su quello della conseguente pratica, i doposcuola presentano analogie molto forti con la scuola ufficiale. Era utile fare una tale costatazione e una analisi articolata, però, a questo punto era molto più utile portare avanti la ricerca direttamente sulla scuola belga ufficiale, nella misura in cui si prendeva così in esame il fenomeno alla radice.

. ' .

Abbiamo seguito, in questo contributo, tre traiettorie diverse :

1) analisi descrittiva della situazione scolastica dei bambini immigrati,
2) ricerca sulle interferenze linguistiche dovute al sistema d'origine o alle varietà interne del sistema d'arrivo,
3) tentativo di elaborazione di materiale didattico.

Per il primo indirizzo, ci basiamo su un documento uscito nella primavera del 1976, una pubblicazione collettiva del Centro di Azione Sociale Italiano — Università Operaia di Bruxelles.

Questo opuscolo, intitolato "La fabbrica degli europaria. Situazione degli immigrati italiani nella scuola belga" (9), riporta i risultati di un'inchiesta fatta presso la popolazione di un quartiere-ghetto immigrato, nel comune di Anderlecht e li mette a confronto con dati zonali e nazionali.

In questa sede ne rileveremo i dati generali che più direttamente interessano la nostra problematica, per commentare poi la parte linguistica.

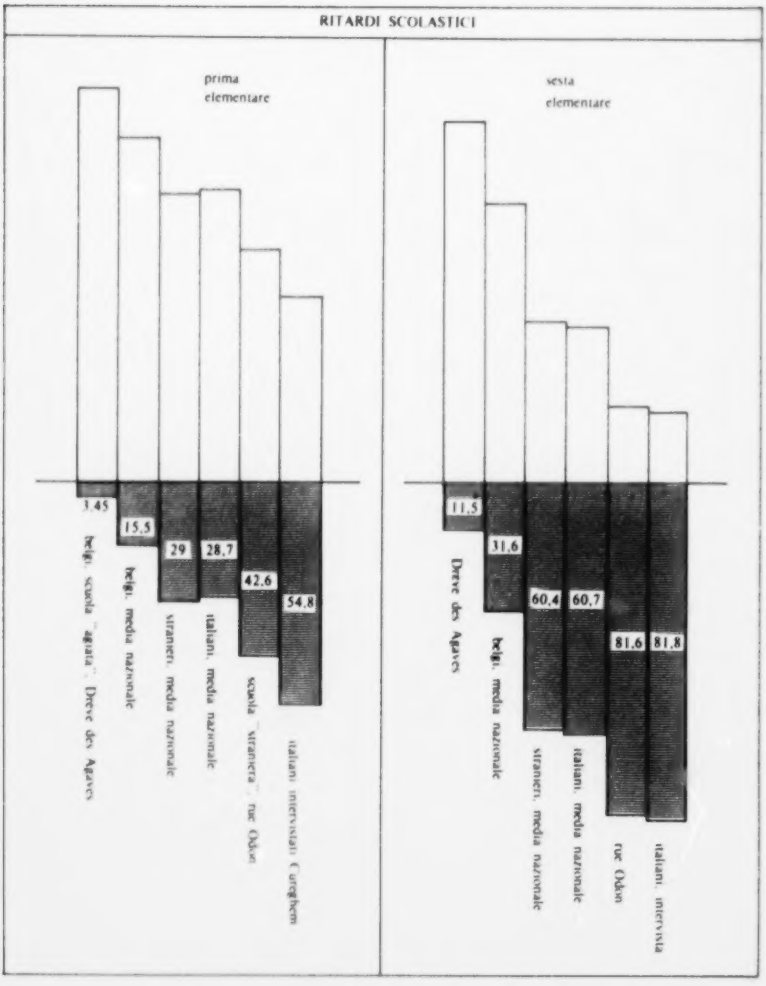
(9) "Quaderni dell'immigrazione - 2", C.A.S.I. — U.O., Bruxelles, 1976.

L'handicap del bambino immigrato nelle scuole elementari è stato misurato attraverso gli anni ritardo e la loro accumulazione.

Sono stati messi a confronto quattro tipi di dati, rispettivamente relativi

— alle scuole del quartiere (con una popolazione straniera che va da un minimo dell' 81,01% a un massimo del 93,65% — media : 84,41%),
— alle scuole di tutta la parte francofona del Belgio,
— a 6 scuole del Comune di Anderlecht situate in zone con media di reddito economico più elevata (popolazione straniera dall' 1,93% al 15,51% — media : 10,08%),
— ai bambini italiani del quartiere, come la loro situazione risulta da un'inchiesta.

Il risultato è inappellabile : il livello di ritardo degli autoctoni in ultimo anno non raggiunge nemmeno quello iniziale degli immigrati che, nel giro di 6 anni, vedono quasi raddoppiare la proporzione di ripetenti.



Fonte: "La fabbrica degli europarla", pp. 10 (seconda tabella) e 13

TABLE DES MATIÈRES

Marcel De Greve & Eddy Rosseel, *Introduction* 5

Hugo Baetens Beardsmore, *Anomie in Bicultural Education* .. 9

Hugo Baetens Beardsmore, *An Investigation into Bilingual Education for Children from Favoured Socio-Economic Backgrounds* 25

Jean Clévy, *Orientations des enfants étrangers à l'issue d'un passage en classe spéciale* (classe d'initiation - classe d'adaptation) .. 47

Jean Clevy, *La formation des enseignants. Quelques éléments de réflexion* 73

Joshua A. Fishman, *Bilingual Education for the Children of Migrant Workers : The Adaptation of General Models to a New Specific Challenge* 97

Jean-Pierre Lagarde, *Prospectives pour une formation familiale* 107

Xavier Piolle, *Contribution à la connaissance des problèmes scolaires des enfants des travailleurs migrants* 119

Iraci Poleti, *Une expérience d'éducation interculturelle en milieu migrant portugais* 129

Bernard Py, *Description critique d'une expérience sur l'enseignement de la langue d'origine à des enfants migrants* 145

Micheline Rey-Von Allmen, *Insertion des enfants migrants dans la communauté et l'école genevoises. Problèmes sociolinguistiques* 153

Mario Saltarelli & Susan Gonzo, *Migrant Languages. Linguistic Change in Progress* 167

Roger W. Shuy, *Implications of Recent Sociolinguistic Research for the Problems of Migrant Worker Children* 187

J. L. Trim, *Helping Migrant Children to Communicate : Some Implications of the Council of Europe Work in Language System Construction* 211

Teresa Di Fonzo & Patrick Van Molle, *Problematiche linguistiche dell'immigrazione e tentativo per una glottodidattica appropriata a livello dei bambini* 221